

Monikulttuurisen akateemisen opetuksen hallinta

Sonja Valjus
Pro gradu -tutkielma
Aikuiskasvatustiede
Kasvatustieteen laitos
Elokuu 2006
Ohjaaja: Jaakko Virkkunen

Sisälllys

1	JOHDANTO.....	3
2	MONIKULTTUURISTEN AKATEEMISTEN OPISKELIJARYHMIEN KOULUTUS SUOMESSA.....	5
2.1	ULKOMAALAISTEN TUTKINTO-OPISKELIJOIDEN KOULUTUS YLIOPISTOJEN MAISTERIOHJELMISSA ...	6
2.2	AKATEEMISTEN MAAHANMUUTTAJIEN KOULUTUS YLIOPISTOJEN TÄYDENNYSKOULUTUSKESKUKSISSA	8
3	MONIKULTTUURISUUS.....	9
3.1	KULTTUURI	9
3.2	MONIKULTTUURISUUS	10
3.3	MONIKULTTUURINEN KOULUTUS JA OPETUS	14
4	MONIKULTTUURISEN OPETUKSEN HÄIRIÖT	15
4.1	HÄIRIÖT LUONNOLLISENA OSANA MONIKULTTUURISTA TOIMINTAA	15
4.2	KULTTUURIEROISTA JOHTUVAT HÄIRIÖT	17
4.3	ENNAKKOLUULOJEN JA SYRJINNÄN TUOTTAMAT HÄIRIÖT	24
4.4	SIIRTOLAISUUTEEN LIITTYVÄN STRESSIN AIHEUTTAMAT HÄIRIÖT	27
5	MONIKULTTUURISEN OPETUKSEN HALLINTA JA SEN KEHITTYMINEN	28
5.1	KULTTUURIENVÄLINEN KOMPETENSSI	29
5.2	MONIKULTTUURISEN OPETUSTOIMINNAN YHTEISÖLLINEN HALLINTA	35
6	TEOREETTISEN VIITEKEHYKSEN YHTEENVETO.....	43
7	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	46
8	AINEISTON KERUU JA ANALYYSI.....	47
8.1	NARRATIIVINEN LÄHESTYMISTAPA	47
8.2	AINEISTON KERUU	50
8.3	AINEISTON ANALYSOINTI	56
9	KERTOMUKSET MONIKULTTUURISEN OPETUKSEN HALLINNASTA	64
9.1	JOUSTAVUUS	65
9.2	TEHOSTETTU OHJAUS	72
9.3	YHTEISÖLLISYYS	78
9.4	RASISMIIN JA ENNAKKOLUULOIHIIN PUUTTUMINEN	84
9.5	KOULUTTAJAN OMINAISUUDET.....	88
10	YLEISET KÄSITYKSET MONIKULTTUURISESTA KOMPETENSSISTA JA SEN KEHITTÄMISESTÄ.....	90
11	YHTEENVETO.....	95
11.1	MONIKULTTUURISEN OPETUKSEN HÄIRIÖT JA NIIDEN RATKAISUT.....	96
11.2	MONIKULTTUURISEN OPETUKSEN HALLINTA	105
11.3	MONIKULTTUURISEN OPETUKSEN HALLINNAN KEHITTYMINEN.....	110
12	POHDINTA.....	114
12.1	LUOTETTAVUUSTARKASTELU	114
12.2	JOHTOPÄÄTÖKSET.....	118
LÄHTEET	124	
LIITTEET	133	
LIITE 1: HAASTATTELURUNKO	133	

1 Johdanto

Suomessa on aina asunut etniseltä ja kulttuuritaustaltaan erilaisia ryhmiä. Vanhoja etnisiä vähemmistöjä Suomessa ovat muun muassa romanit, tataarit, saamelaiset ja suomenruotsalaiset. Lisäksi Suomeen on muuttanut avioliiton myötä ulkomaalaisia kautta historian. Viime vuosikymmeninä etnisyyteen liittyvät kysymykset ovat kuitenkin tulleet entistä merkittävämmiksi kasvaneen kansainvälisen liikkuvuuden myötä. Suomessa asuu nyt moninaisempia suuria etnisiä vähemmistöjä kuin aiemmin. Maahanmuuttoa Suomeen on lisännyt etenkin inkerinsuomalaisten paluumuutto-ohjelma ja turvapaikkaa hakevien pakolaisten määrän kasvu. Suomeen tullaan ulkomailta myös opiskelemaan ja töihin entistä enemmän. Avioliitto tai muut perhesyyt ovat kuitenkin edelleen yleisin syy muuttaa Suomeen. (Forsander 2004: 67–74.)

Yhteiskunnan lisääntynyt monikulttuuristuminen asettaa koulutussektorille uusia vaatimuksia. Suomalaisten opetuskäytäntöjen on havaittu olevan riittämättömiä monikulttuuristen ryhmien kanssa toimimiseen. (Teräs 2004: 4, Sue 1997: 179–180.) Eräs haastattelemistani kouluttajista kuvaa tilannetta seuraavasti:

Monet jotka alkavat antaa englanninkielistä opetusta, keskittyvät kielitaitoon ja ajattelevat, että ulkomaalaisten opetus eroaa vain kielen suhteen. Kuitenkin myös tavat toimia ja käsitykset ovat hyvin erilaiset ja ne tulee myös huomioida opetuksessa. Toki kielitaitokin on tärkeä, mutta se ei yksin riitä. (Englanninkielisen maisteriohjelman järjestäjä)

Tässä tutkimuksessa selvitän kouluttajien kokemuksia monikulttuuristen akateemisten opiskelijaryhmien opetuksesta. Tarkastelen kehitettyjä hyviä käytäntöjä, ongelmatilanteita ja niiden ratkaisuja sekä toiminnan hallinnan kehittymistä. Opiskelijoiden moninaiset taustat voivat aiheuttaa opetukseen erilaisia haasteita ja ristiriitoja. Monikulttuurisen opetuksen ongelmiin reagoidaan usein tilannekohtaisesti, pohtimatta niiden laajempia syitä. Ongelmia voidaan kuitenkin hyödyntää myös uusien tehokkaampien toimintakäytäntöjen kehittämisen lähtökohtana. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten kokeneet kouluttajat hallitsevat monikulttuurisen opetuksen haasteita.

Tutkimus kuuluu soveltavan monikulttuurisen tutkimuksen alaan. Olen kiinnostunut ihanteiden ja käsitysten sijaan kouluttajien käytännön kokemuksista. Monikulttuurisuuden ihanteiden toteuttaminen on käytännössä usein haasteellista. Muun muassa laissa

määritelty oikeus oman kulttuurin säilyttämiseen¹ kohtaa helposti rajat sosiaalisissa konteksteissa, joissa tehokkuuden ja oikeudenmukaisuuden vuoksi täytyy olla yhteiset pelisäännöt, eikä sääntöjä voida sopia uudestaan jokaisen suhteen kohdalla (Hannerz 2003: 230). Tutkimuksessa selvitetään kokeneiden kouluttajien ratkaisuja monikulttuurisen opetuksen ristiriitaisiin käytännön kysymyksiin.

Monikulttuurisen opiskelijaryhmän opetusta ja kouluttajien monikulttuurista kompetenssia on tutkittu Suomessa paljon, mutta tutkimus on koskenut yleensä peruskouluopetusta tai aikuisten maahanmuuttajakoulutusta (mm. Matinheikki-Kokko 1999, Talib 1999, Miettinen 2001, Jokikokko 2002, Koponen 2004, Teräs 2004, Kainu 2005). Tässä tutkimuksessa tarkastelen vähemmän tutkittua akateemisten monikulttuuristen ryhmien opetusta. Päädyin tutkimaan akateemisten ryhmien opetusta tehtyäni Suomen kesäyliopistot ry:lle vuonna 2005 kaksi laajaa selvitystä akateemisten maahanmuuttajien ja ulkomaalaisten koulutuksesta Suomessa. Käytän pro gradussani pääasiassa näitä selvityksiä varten keräämääni aineistoa. Opiskelijaryhmän akateemisuus tarkoittaa tässä tutkimuksessa sitä, että koulutusta järjestää yliopistollinen korkea-asteen oppilaitos ja suurin osa koulutukseen osallistuvista opiskelijoista on suorittanut vähintään alemman korkeakoulututkinnon. Haastattelin yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten maahanmuuttajakoulutuksen sekä kansainvälisten maisteriohjelmien kouluttajia. Hankin haastateltavat kouluttajat omien verkostojeni avulla, eli käytin harkittua otantaa. Tutkimukseen osallistuvilla kouluttajilla on pitkä kokemus monikulttuuristen opiskelijaryhmien kanssa toimimisesta.

Sovellan aineiston keruussa ja analyysissä narratiivista lähestymistapaa, eli tutkimuskohteena ovat haastateltavien kertomukset. Ihmisille on tyypillistä välittää kokemuksiaan kertomuksina, joten kertomusaineisto mahdollistaa kouluttajien merkittävien monikulttuuriseen opetukseen liittyvien kokemusten tutkimisen. Keräämäni kertomukset koskevat monikulttuurisen opetuksen ongelmatilanteita ja niiden ratkaisuja. Kokemusten kuvaamisen ohella haastateltavat tuovat esiin kertomusten opetuksina käsityksiään monikulttuurisesta kompetenssista ja monikulttuurisen opetuksen hallinnasta.

¹ Oikeus säilyttää oma kielensä ja kulttuurinsa tuodaan esiin laissa maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta (493/1999). Kotouttamislain mukaan Suomeen kotoutuminen on maahanmuuttajan yksilöllistä kehitystä tavoitteena osallistua työelämään ja yhteiskunnan toimintaan samalla omaa kieltään ja kulttuuriaan säilyttäen. (Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta 493/1999.).

Tarkastelen kouluttajien yksilöllisiä ja yhteisöllisiä kertomuksia, ja siksi keräsin aineiston ryhmähaastatteluina.

Luvussa kaksi esittelen tutkimuksessa tarkasteltavia monikulttuurisia akateemisia koulutustoimintoja: ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden koulutusta yliopistojen maisteriohjelmissa sekä akateemisten maahanmuuttajien koulutusta yliopistojen täydennyskoulutuskeskuksissa. Luvussa kolme määrittelen tutkimuksen peruskäsitteet ja perustelen käsitteiden valintaa. Luvussa neljä esittelen monikulttuurisen opetuksen häiriöitä käsittelevää teoriaa. Kuvaan ensin lyhyesti häiriöiden tutkimusta koulutustoiminnassa ja sitten tarkastelen erilaisia monikulttuurisessa opetuksessa ilmeneviä häiriöitä. Luvussa viisi esittelen kulttuurienvälisen kompetenssin ja sen kehittymisen malleja sekä monikulttuurisen opetustoiminnan hallinnan teoriaa. Luku kuusi kokoaa teorialuvut yhteen. Luvussa seitsemän määrittelen tutkimustehtävän. Luvussa kahdeksan kuvaan ja perustelen tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut sekä esittelen haastateltavat. Luvuissa 9-10 esittelen tutkimuksen tulokset. Luvussa 11 vedän tuloksia yhteen ja suhteutan niitä teoriaan. Luvussa 12 pohdin tutkimuksen luotettavuutta, merkitystä ja jatkotutkimuksen aiheita.

2 Monikulttuuristen akateemisten opiskelijaryhmien koulutus Suomessa

Tutkimuksessa tarkastellaan monikulttuurisen opiskelijaryhmän opetusta kahdessa koulutusmuodossa: yliopiston vieraskielisissä maisteriohjelmissa ja yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten akateemisten maahanmuuttajien työvoimapolitiittisissa koulutuksissa. Koulutuksia yhdistää akateemisuus ja opiskelijoiden koulutustaso. Suurin osa opiskelijoista on suorittanut vähintään alemman korkeakoulututkinnon. Mukana on kaksi näin erilaista koulutusmuotoa, koska käytössäni oli niistä kerätty aineisto (ks. luku 8.2). Tarkasteltavien koulutusmuotojen reunaehdot ja sisällöt eroavat toisistaan paljon. Kahta näin erilaista akateemisille monietnisiin ryhmille koulutusta järjestävää tahoja tarkastelemalla voin kuitenkin mahdollisesti tavoittaa yleisiä akateemisten monikulttuuristen ryhmien opetuksessa esiin tulevia kysymyksiä. Seuraavassa luvussa tuon esiin tarkastelemieni koulutustoimintojen erityispiirteitä.

2.1 *Ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden koulutus yliopistojen maisteriohjelmissa*

Yliopistokoulutus on ollut aina kansainvälistä. Keskiajan Euroopassa yliopistokoulutuksen kieli oli latina ja opiskelijat saattoivat vapaasti liikkua yliopistosta toiseen. Nykyään yksikielisyys on kadonnut ja sen tilalle ovat tulleet yliopistojenvälinen vaihto-opiskelu ja vieraskieliset koulutusohjelmat. (Laesvirta 1998: 162.)

Vieraskieliset, käytännössä englanninkieliset ohjelmat luotiin viime vuosikymmenen kuluessa aluksi opetusministeriön erillisrahoituksen turvin. Ammattikorkeakouluissa lähdettiin alun perin perustamaan koko tutkintoon johtavia englanninkielisiä koulutusohjelmia, vahvana motiivina kotikansainvälistyminen. Yliopistoissa englanninkielisen opetuksen pääpaino oli aluksi lyhytkestoissa, lähinnä kansainvälisten vaihto-opiskelijoiden tarpeisiin räätälöidyissä opintokokonaisuuksissa ja ulkomaalaiset tutkinto-opiskelijat opiskelivat suomen- tai ruotsinkielisessä koulutuksessa erilaisin järjestelyin. Kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään siirtymisen yhteydessä moni yliopistokin kehittää englanninkielisiä maisteriohjelmia. Vieraskielisen koulutustarjonnan lyhyt historia on ollut menestystarina mitä tulee ulkomaisten opiskelijoiden määrän kasvuun. Ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden absoluuttinen määrä nousi vuodesta 1997 vuoteen 2001 yliopistoissa noin 1000 opiskelijalla, ammattikorkeakouluissa yli 2000 opiskelijalla. Nousulla ei kuitenkaan ollut merkittävää vaikutusta ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden suhteellisen osuuden lisääntymiseen kummassakaan korkeakoulumuodossa. (Aalto 2003: 8-9; Garam 2004: 11.) Vuonna 2006 vieraskielisiä koulutusohjelmia on yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa yhteensä noin 400 ja niiden kirjo on laaja. Vieraskieliset tutkintoon johtavat ohjelmat ovat yliopistoissa voittopuolisesti keskimäärin 40 opintoviikon maisteriohjelmia tai tohtoriohjelmia. Englanninkielisiä maisteriohjelmia on tarjolla vuonna 2006 noin 100. (Discover Finland 2006.)

Yliopistoissa oli vuonna 2003 ulkomaisia tutkinto-opiskelijoita yhteensä 4427, eli 2,6 prosenttia kaikista opiskelijoista. Suurin osa opiskelijoista tulee Euroopasta:

Taulukko 1: Ulkomaalaiset tutkinto-opiskelijat suomalaisissa yliopistoissa vuonna 2003

Eurooppa	2 641
Afrikka	261
Pohjois-Amerikka	174
Latinalainen Amerikka ja Karibia	105
Aasia	1 200
Oseania	20
Tuntematon	26

Lähde: Tilastokeskus

Maisteriohjelmaa ulkomaille suorittamaan lähtevät opiskelijat ovat usein hyvin motivoituneita ja heillä on tavoitteena hankkia korkeatasoinen kansainvälinen tutkinto. Haastattelemani maisteriohjelman suunnittelija kuvaa ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoidensa erityispiirteitä seuraavasti:

Yksi ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden erityispiirre on se, että heillä on usein kireämpi aikataulu kuin suomalaisilla. He haluavat valmistua nopeasti ja heillä saattaa olla myös paineita arvosanoissa. He saattavat tavoitella korkeampia suorituksia kuin keskivertosuomalaisopiskelija. Keskimäärin ulkomaalaisopiskelijat työskentelevät ahkerammin kuin suomalaiset. He saattavat istua kaikki illat kirjastossa.

Suomi on Euroopan kärkimaa vieraskielisen koulutuksen tarjonnassa mitä tulee tutkintoon johtavien koulutusohjelmien, niissä opiskelevien ja koulutusta tarjoavien korkeakoulujen määrään. Vieraskielisen koulutuksen tarjonta on kuitenkin edelleen haasteellista sekä Suomessa että muualla Euroopassa. Ongelmia on alkaen kysynnän ja tarjonnan kohtaamisesta opetuksen käytännön organisointiin. Vieraskielinen opetus vaatii ”normaaliopetusta” enemmän taloudellisia ja muita resursseja. Eri kulttuuri- ja kielitaustaisten opiskelijoiden ohjaaminen on aikaa vievää. (Aalto 2003: 35–36.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen monikulttuurisen akateemisen opetuksen haasteita ja niihin kehitettyjä ratkaisuja.

2.2 Akateemisten maahanmuuttajien koulutus yliopistojen täydennyskoulutuskeskuksissa

Työvoimapolitiittisen maahanmuuttajakoulutuksen pääasiallinen tarkoitus on tukea maahanmuuttajien Suomeen kotoutumista ja työllistymistä. Korkeakoulutetuille maahanmuuttajille järjestetään työvoimapolitiittisena koulutuksena kotoutumiskoulutusta, työelämään ja jatko-opintoihin valmentavaa ja ohjaavaa koulutusta sekä ammatillista täydennyskoulutusta. Korkeakoulutus antaa maahanmuuttajalle muita maanmiehiään paremmat lähtökohdat omaksua Suomessa selviämisen edellyttämiä taitoja. Korkeakoulutettujen maahanmuuttajien opiskelutaidot ja motivaatio ovat usein korkeat. Toisaalta työttöminä olevien korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien on usein muita maahanmuuttajia vaikeampaa sijoittua koulutustaan ja osaamistaan vastaaviin tehtäviin työmarkkinoille, koska työtehtävissä vaaditaan usein erinomaista kielitaitoa ja yhteiskunnan toiminnan ymmärtämistä. Lisäksi suomalaiset työnantajat syrjivät vielä jossain määrin ulkomaalaisia työnhakijoita. Alakohtaisen pätevöittävän ja valmentavan koulutuksen käyneet akateemiset maahanmuuttajat ovat kuitenkin työllistyneet erittäin hyvin. (Forsander 2000: 164 & 2002: 52–56, Yhteistyössä kotoutumiskoulutusta toteuttamaan 2005: 54.)

.

Työhallinnon työnvälitystilaston (2004) mukaan ulkomaalaisista työnhakijoista 25 prosentilla on korkeakoulututkinto. Alin korkea-asteen tutkinto on 6,5 prosentilla, alempi korkeakoulututkinto 9,3 prosentilla, ylempi korkeakoulututkinto 7,8 prosentilla ja tutkijakoulutus ja/tai tohtorintutkinto 0,7 prosentilla maahanmuuttajista. (Työhallinnon työnvälitystilasto 2004.) Suurin osa korkeakoulutetuille maahanmuuttajille suunnattuun työvoimapolitiittiseen koulutukseen osallistuvista opiskelijoista on venäläisiä, jotka ovat Suomen suurin ja korkeimmin koulutettu maahanmuuttajaryhmä. Venäläisistä maahanmuuttajista 38 %:lla on korkeakoulututkinto, eli heidän koulutustasonsa on hieman korkeampi kuin valtaväestön (Paananen 2003: 84).

Yliopistojen täydennyskoulutuskeskukset järjestävät akateemisille maahanmuuttajille pääasiassa suomen kielen koulutusta sekä työelämään ja jatko-opintoihin valmentavaa ja ohjaavaa koulutusta. Koulutus voi olla suunnattu yleisesti korkeakoulutetuille maahanmuuttajille tai tietyn alan osaajille. Valmentavaa koulutusta järjestetään myös

alakohtaisen pätevyitysmiskoulutuksen² rinnalla, jolloin alan tutkintoon johtavaa koulutusta antava korkeakoulu järjestää ammatilliset opinnot ja täydennyskoulutuskeskus valmentavat opinnot. Akateemisten maahanmuuttajien ohjaava ja valmentava koulutus voi sisältää koulutus- ja urasuunnittelua, edistyneen tason (4–6) akateemisen suomen, englannin ja ruotsin kielen opintoja, tietoteknisten taitojen ja tietoyhteiskuntataitojen opiskelua, kontaktien ja verkostojen luomista oman alan ammatti- ja tiedeyhteisöihin sekä työharjoittelua. Koulutusten sisällöt vaihtelevat koulutuksittain ja oppilaitoksittain. (Valjus 2006: 86–87.)

Maahanmuuttajien työvoimapolitiittisen koulutustoiminnan merkittävimmät käytännön haasteet ovat tällä hetkellä rakenteellisia. Työvoimapolitiittisen koulutuksen kilpailuttaminen tekee toiminnasta lyhytjänteistä ja epävarmaa, mikä on johtanut kouluttajien suureen vaihtuvuuteen. Lyhytjänteisyys vaikeuttaa myös toiminnan kehittämistä. (Uusikylä, Tuominen, Reuter & Mäkinen 2005.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen rakenteellisten haasteiden sijaan käytännön opetustilanteiden ongelmia, niiden ratkaisuja ja kehitettyjä hyviä käytäntöjä. Kokeneiden kouluttajien kokemusten ja näkemysten kokoaminen tukee koulutuksen kehittämistoimintaa, jolle ei ole käytännön arjessa rakenteellisista syistä juuri aikaa.

3 Monikulttuurisuus

3.1 Kulttuuri

Tässä tutkimuksessa kulttuuri-käsitteellä viitataan yhteisöjen toimintakulttuuriin. Kulttuuri on tietyssä yhteisössä vallitsevien merkitysten, uskomusten, käytäntöjen, symbolien, normien ja arvojen kokonaisuus (Schwartz 2003). Kulttuuri sisältää kaiken, mitä tietyn yhteisön jäsenet ovat oppineet tekemään, uskomaan, arvostamaan ja siirtämään uusille jäsenille yhteisön historian aikana (Sue 2003). Kulttuuri on yhteisön kollektiivinen tietoisuus, ihmisten tiedollinen ja merkityksellinen yhteisöllisyyden muoto (Hautaniemi 2001: 14). Kulttuuri omaksutaan yhteisöön sosiaalistumisen kautta, eikä siinä ole mitään synnynnäistä. Jaettu toimintakulttuuri mahdollistaa yhteisön jäsenten välisen yhteistyön ja

² Ammatillinen pätevyitysmiskoulutus antaa pätevyyden tiettyyn ammattiin tai tehtävään tai oikeuden ammatin harjoittamiseen.

kommunikaation. (Giddens 2001: 22–23.) Kulttuurit eivät ole pysyviä, vaan ne muuttuvat vähitellen lainaamisen, yhdistelemisen ja vaikutteiden ottamisen myötä (Huttunen, Löytty & Rastas 2005: 29).

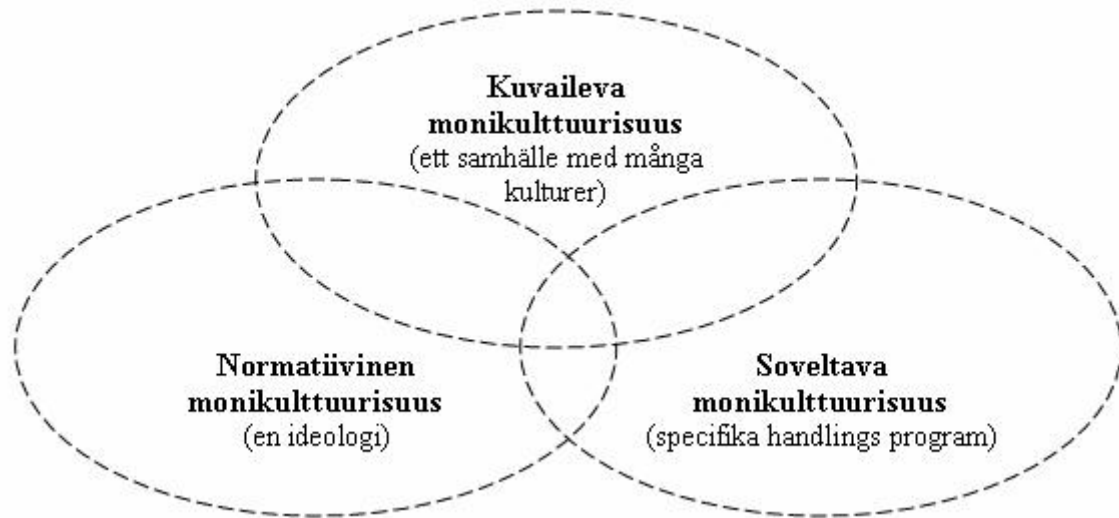
Yksilö kuuluu usein samanaikaisesti lukuisiin eri yhteisöihin, joilla on kaikilla oma kulttuurinsa. Usein kulttuurilla viitataan etniseen tai kansalliseen kulttuuriin. Etninen yhteisö on ryhmä, jolla on tavalla tai toisella yhteinen alkuperä, kieli, toimintakulttuuri ja mahdollisesti myös uskonto. Kansallinen kulttuuri taas voidaan määritellä tietyn kansakunnan yhtenäiskulttuuriksi. Kansallista kulttuuria rakennetaan usein tietoisesti kansallisvaltion vahvistamiseksi ja sitä välitetään kansakunnan jäsenille muun muassa koulutuksen kautta. Etnisen ja kansallisen kulttuurin lisäksi yksilö sosiaalistuu elämänsä aikana myös lukuisiin muihin kulttuureihin, kuten aikakautensa kulttuuriin, asuinalueensa kulttuuriin, perheensä kulttuuriin, oppilaitostensa kulttuuriin, alansa ammattikulttuuriin, työpaikkansa organisaatiokulttuuriin ja muiden hänelle merkityksellisten viiteryhmiin kulttuuriin. Mikään kulttuuri ei tarjoa valmiita malleja, jonka mukaan elää. Ihmisten elämä on kulttuuristen mallien jatkuvaa tulkintaa ja valintaa (Huttunen, Löytty ja Rastas 2005: 29).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opetusta, johon osallistuu monenlaisissa etnisissä ja kansallisissa kulttuuriyhteisöissä kasvaneita opiskelijoita. Asetelmassa siis korostuu etnisen ja kansallisen kulttuurin merkitys. Myös teoriaosiossa esitellyistä tutkimuksista suurin osa koskee etnistä ja kansallista kulttuuria. Haastatteluissa en kuitenkaan määritellyt kulttuurin käsitettä, vaan annoin haastateltavien käyttää sitä vapaasti. Haastatteleman kouluttajat puhuivat haastatteluissa etnisten ja kansallisten kulttuurien lisäksi myös ammattikulttuureista, tieteenalakulttuureista, sukupuolikulttuureista ja organisaatiokulttuureista.

3.2 Monikulttuurisuus

Monikulttuurisuus-käsitettä on alettu käyttää suomalaisessa tutkimuksessa 1990-luvulla. Sitä ennen puhuttiin kulttuurien kohtaamisesta, enemmistöjen ja vähemmistöjen suhteista ja suomalaisten asenteista ulkomaalaisia kohtaan. (Wahlbeck 2003: 17–19.) Monikulttuurisuus-käsitettä käytetään useassa merkityksessä. Kuvailevana käsitteenä

monikulttuurisuus tarkoittaa olemassa olevaa asiantilaa ja normatiivisena käsitteenä toivottua tai tavoiteltavaa asiaintilaa. Wahlbeck (2003) erottaa monikulttuurisuus-käsitteen kuvailevan ja normatiivisen käytön lisäksi myös sen soveltavan käytön:



Kuva 1: Monikulttuurisuus-käsitteen käyttötavat

(Wahlbeck 2003: 3.)

Kuvailevana käsitteenä monikulttuurisuudella tarkoitetaan sitä, että tietyllä alueella asuu tai tietyssä toiminnassa on mukana useiden kulttuurien edustajia. Kuvailevana käsitteenä monikulttuurisuus ei kerro mitään kulttuurienvälisistä suhteista. **Normatiivisesti** ymmärrettynä monikulttuurisuus taas sisältää ajatuksen siitä, millainen olisi hyvä ja tavoiteltava monikulttuurinen yhteisö. Usein ihanteena on, että eri kulttuurisia ja kielellisiä taustoja edustavilla ryhmillä olisi tasa-arvoinen asema, kulttuurista monimuotoisuutta arvostettaisiin ja erilaisten kulttuuristen identiteettien säilyttäminen olisi mahdollista. Eri kulttuurien yhteensulautumisen, eli assimilaation sijaan pyritään integraatioon, jossa osapuolet sekä omaksuvat jotakin toisiltaan että säilyttävät omat erityispiirteensä. (Huttunen, Löytty ja Rastas 2005: 20–21, Wahlbeck 2003: 25.) Normatiivisen monikulttuurisuuskeskustelun vaarana on kulttuurifundamentalistisuus ja virheellinen essentialismi³.

³ Korostettaessa erilaisten kulttuurien säilyttämistä lokeroidaan etniset ryhmät ja yksilöt samalla helposti edustamaan pysyvästi tietynlaista kulttuuria. Minkään yhteisön kulttuuri ei kuitenkaan ole muuttumaton, vaan se kehittyy jatkuvasti ottaessaan vaikutteita muista kulttuureista. Suomalaisestakin kulttuurista on hyvin vaikeaa löytää tapoja ja perinteitä, joihin muut kulttuurit eivät olisi jättäneet jälkeään. Samoin yksilöiden sosiaalinen identiteetti on moninainen, monimutkainen ja tilannesidonnainen. Monikulttuurisuuskäsitteen essentiaalinen käyttö voi helposti johtaa kärjistettyyn "me ja "muut" kahtiajakoon. (Mm. Forsander 2001: 44, Wahlbeck 2003: 5-6, Huttunen, Löytty ja Rastas 2005: 27–29.)

Soveltavassa merkityksessä monikulttuurisuus-käsitteellä viitataan monikulttuurisessa tilanteessa selviytymistä tukeviin käsityksiin ja käytäntöihin. Suomalaisessa tutkimuksessa on tarkasteltu muun muassa virastojen, työyhteisöjen, koulujen ja sosiaali- ja terveysalan instituutioiden monikulttuurisia käytäntöjä. (Wahlbeck 2003: 12–14, 32–37.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen opetuksen monikulttuurisia käytäntöjä, eli käytännön monikulttuurisuus-käsitettä sen soveltavassa merkityksessä. Tutkimukseni lähtökohtana on idealistisen sijaan realistinen monikulttuurisuus. Hannerz (2003) on eritellyt erilaisia vallitsevia tapoja puhua monikulttuurisuudesta. Moni monikulttuurisuutta edistävä tutkija, poliittinen vaikuttaja ja käytännön toimija käyttää *ylistävää kulttuuripuhetta*, jossa erilaiset yhteisölliset elämän- ja ajattelutavat nähdään eräänlaisiksi taideteoksiksi ja kulttuurien monimuotoisuudesta nautitaan sen itsensä tähden. Kulttuurinen moninaisuus on ylistäjien mukaan kiistämätön rikkaus. Monikulttuurisuuden vastustajat taas puhuvat monikulttuurisuudesta *kulttuurisen fundamentalismin argumentein*. Kulttuurisen fundamentalismin mukaan kulttuurit eroavat merkittävästi toisistaan, erilaisten kulttuurien kantajien väliset suhteet ovat luonnostaan ristiriitaisia ja ksenofobia kuuluu ihmisluontoon. Fundamentalistien mukaan kulttuurit pitää eristää toisistaan, koska ne eivät ole yhteismitallisia. Ylistäjät ja fundamentalistit eivät kykene keskustelemaan monikulttuurisuudesta keskenään. Hannerz esittää, että idealistisen keskustelun sijaan olisi tärkeää siirtyä keskustelemaan monikulttuurisuudesta realistisesti ja nähdä monikulttuurisuus jatkuvana, aktiivisena ja kaikkea muuta kuin ongelmattomana toinen toiselta omaksumisena. Sokean ylistämisen ja kulttuurikonfliktien väistämättömyyden julistamisen sijaan monikulttuurisuuskeskustelu voisi keskittyä siihen, miten tulla toimeen kulttuurierojen kanssa sellaisina kun ne ovat, samaan tapaan kuin kypsien ihmisten oletetaan tulevan toimeen niiden erojen ja jännitteiden kanssa, joita esiintyy esimerkiksi ikäpolvien, sukupuolten ja puolueiden välillä ja joita heidän täytyy joka tapauksessa jatkuvasti käsitellä. (Hannerz 2003: 216, 220.)

Monikulttuurisuus-käsitettä on kritisoitu paljon. Osa tutkijoista näkee käsitteen olevan niin moniselitteinen, että sen arvo on kulunut tieteellisessä kielenkäytössä olemattomiin (mm. Forsander 2001: 44). Monikulttuurisuus-käsitteen tilalla on alettu käyttää muun muassa käsitteitä monietnisyyttä, kulttuurienvälisyys ja moninaisuus. Monietnisyyden käsite rajaa

kulttuurien tarkastelun etnisiin kulttuureihin. Tässä tutkimuksessa tarkasteltava monikulttuurinen opetus on ennen kaikkea etnisesti ja kansallisesti moninaista. Yksilöt omaksuvat kuitenkin nykyään vaikutteita niin monista kulttuuriyhteisöistä, että yksin etnisen kulttuurin vaikutusta koulutustoimintaan on mahdotonta selkeästi erottaa. Päädyin siten käyttämään merkitykseltään laajempaa monikulttuurisuuden käsitettä.

Toinen monikulttuurisuus-käsitteen kritiikiksi syntynyt käsite on moninaisuus tai monimuotoisuus (eng. diversity). Käsitteen käyttäjät kritisoivat monikulttuurisuus-käsitettä täysin päinvastaisesta syystä kuin monietnisyysskäsitteen käyttäjät. Monimuotoisuuskäsitteen käyttäjien mukaan monikulttuurisuus-käsite keskittyy liian voimakkaasti etnisen ja kansallisen kulttuurin tarkasteluun ja lisää etnisiin ja kulttuurivähemmistöihin kuuluvien yksilöiden stereotypiontia ja leimaamista. Nykyään useimmissa monikulttuurisuutta tarkastelevissa tutkimuksissa kuitenkin käytetään etnisyyden ja kulttuurin käsitteitä problematisoidussa merkityksessä ja pyritään välttämään yksilöiden leimaamista kulttuurinsa kantajiksi.

Kolmas monikulttuurisuus-käsitteen kritiikiksi syntynyt käsite on kulttuurienvälisyys. Käsitteen valinnalla korostetaan aktiivista vuorovaikutusta kulttuurien välillä, erotuksena kuvailevasta monikulttuurisuudesta. Normatiivisena käsitteenä kulttuurienvälisyys viittaa positiiviseen ja tasa-arvoiseen kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen, dialogiin ja oppimiseen. Kasvatustieteessä käytetään kulttuurienvälinen-termin lisäksi käsitteen puoliksi suomennettua versiota interkulttuurinen (mm. Kaikkonen 2004, Räsänen ym. 2002). Käytän tutkimuksessa käsitettä kulttuurienvälisyys viitatessani positiiviseen tai negatiiviseen vuorovaikutukseen eri kulttuuritaustaisten toimijoiden välillä. Opetuksen monikulttuurisuus tulee esiin usein juuri kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa. Valitsin kuitenkin pääkäsitteeksi monikulttuurisuuden, koska se on Suomessa laajemmin käytetty termi. Huttusen, Löytyn ja Rastan (2005) mukaan monikulttuurisuus-käsitteen vaihtaminen ei ole tarpeen, sillä monikulttuurisuus ei ole saanut suomalaisessa keskustelussa vielä vakiintuneita merkityksiä. Käsitteen vaihtaminen toiseksi ei välttämättä lisää ymmärrystämme asiasta, jos käsitteiden sisällöistä ei käydä keskustelua. Pikemminkin olisi tärkeää pysähtyä pohtimaan, mitä monikulttuurisuudella milloinkin tarkoitetaan. (Huttunen, Löytty ja Rastas 2005: 21.)

Tässä tutkimuksessa käytän monikulttuurisuus-käsitettä sen soveltavassa merkityksessä. Olen kiinnostunut siitä, miten akateemisen monikulttuurisen opetuksen ristiriitatilanteita on käytännössä ratkottu ja minkälaisia hyviä käytäntöjä kouluttajat ovat kehittäneet. Annoin haastateltavien itse valita, mitä käsitettä he opiskelijoiden kulttuuristen taustojen heterogeenisyydestä käyttävät. He puhuivat siitä käsitteillä monikulttuurinen, kulttuurienvälinen ja moninainen. Kukaan haastateltavista ei puhunut monietnisyydestä.

3.3 Monikulttuurinen koulutus ja opetus

Monikulttuurisuus-käsitettä käytetään kasvatustieteessä usein sen normatiivisessa merkityksessä. Unescon kasvatustieteellisen sanakirjan määritelmä monikulttuurisesta kasvatuksesta sisältää sekä kuvailevan että normatiivisen ulottuvuuden:

”Multicultural education is education involving two or more ethnic groups and designed to help participants clarify their own ethnic identity and that of others, reduce prejudice and stereotyping, and promote cultural pluralism and equal participation” (UNESCO, IBE, Educational thesaurus.).

Määritelmässä tuodaan esiin kuvaileva näkökulma esittelemällä monikulttuurinen koulutus toimintana, johon osallistuu kahden tai useamman etnisen ryhmän edustajia. Normatiivisesta näkökulmasta monikulttuurinen koulutus määritellään koulutuksena, joka selkeyttää osallistujien etnistä identiteettiä, vähentää ennakkoluuloja ja stereotypiointia sekä edistää kulttuurista monimuotoisuutta ja tasa-arvoista osallistumista.

Suomalaisten tutkimusten määritelmät monikulttuurisesta koulutuksesta ja opetuksesta vastaavat Unescon määritelmää: Monikulttuurisen koulutuksen tavoitteena on kehittää opiskelijoiden kulttuurienvälistä osaamista, muun muassa lisäämällä ymmärrystä omasta ja vieraista kulttuureista. Toiseksi monikulttuurisen koulutuksen tehtävänä on vähentää kulttuurienvälisiä ennakkoluuloja, stereotypiointia ja syrjintää. Kolmanneksi sen tulisi edistää kulttuurista moniarvoisuutta ja tasa-arvoisia osallistumismahdollisuuksia niin koulutuksessa kuin yhteiskunnassa laajemminkin. Neljänneksi nähdään tärkeänä, että opiskelijoiden kulttuuriset lähtökohdat huomioidaan koulutuksen suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa ja oppimateriaaleissa. Monikulttuurisen koulutuksen normatiivisten ideaalien toteuttamisen ei nähdä olevan käytännössä yksinkertaista.

Opettajien ja oppilaitoksen muun henkilökunnan kompetenssi on ratkaisevassa roolissa edistettäessä monikulttuurisuutta. (Matinheikki-Kokko 1999: 10–12, Talib 2005, Miettinen 2001, Koponen 2004, Kainu 2005.)

Tässä tutkimuksessa monikulttuurinen opetus ymmärretään kuvailevasti toimintana, johon osallistuu erilaisissa etnisissä ja kansallisissa yhteisöissä kasvaneita ja opiskelleita opiskelijoita. Pohdin raportin lopussa miten haastateltujen kokeneiden kouluttajien esiin tuomat normatiiviset käsitykset suhteutuvat tässä luvussa esiteltyihin monikulttuurisen opetuksen ja koulutuksen normatiivisiin sisältöihin.

4 Monikulttuurisen opetuksen häiriöt

4.1 Häiriöt luonnollisena osana monikulttuurista toimintaa

Kehittävän työntutkimuksen mukaan kaikessa työtoiminnassa ilmenee katkoksia ja häiriöitä. Katkos on kahden tai useamman osanottajan välisen tiedonkulun ja yhteisymmärryksen este, kuilu tai aukko, jota ei tuoda avoimesti esiin. Katkos ilmenee usein äänettömyytenä tai passiivisuutena. Usein katkokset johtavat ennemmin tai myöhemmin myös avoimiin erimielisyyksiin, eli häiriöihin. Häiriö on tahaton poikkeama toiminnan ”normaalista” käsikirjoituksesta, eli toiminnan etenemistä ohjaavasta julkilausutusta tai julkilausumattomasta perinteestä, suunnitelmasta tai säännöstöstä. Ihmisten keskinäisen vuorovaikutuksen häiriöt ovat tyypillisesti osanottajien välisiä ymmärtämisvaikeuksia, erimielisyyksiä, torjuntia ja vastaväitteitä. Usein häiriön tuntomerkinä on kieltosanojen (”ei”) ilmaantuminen keskusteluun. Häiriöt saattavat ilmetä myös muissa muodoissa kuin puheena, esimerkiksi levottomuutta ilmaisevina eleinä, ilmeinä ja liikkeinä – jopa poistumisena vuorovaikutustilanteesta. (Engeström 1998, 64–66.) Kehittävässä työntutkimuksessa ollaan kiinnostuneita työtoiminnan katkoksista, häiriöistä ja häiriöiden hallinnasta, koska niiden ymmärtäminen nähdään lähtökohtana työn kehittämiseksi.

Koli (2005) näkee ristiriitaisuudet ja häiriöt monimutkaisten koulutusorganisaatioiden pysyvänä ja luonnollisena piirteenä. Työnteon monimutkaistuessa eriävien käsikirjoitusten tai toiminnan logiikkojen yhteensovittaminen ei tarkoita häiriöiden ja näkemyserojen minimointia, vaan erilaisten logiikkojen ja moninaisten työnteon muotojen rakentavan

rinnakkaiselon mahdollistamista. Opetustoiminnan käsikirjoituksesta tulee eräänlainen meta-käsikirjoitus, joka sisältää jatkuvan kehittämisen ja uusien tilanteiden kohtaamisen ajatuksen ja joka itsessään muuttuu jatkuvasti. (Koli 2005: 20.) Näen monikulttuurisen opetuksen monimutkaisena työtoimintana, johon kuuluu jatkuva häiriöiden hallinta. Häiriöt tuovat ongelmien lisäksi toimintaan myös innovaatioiden ja kehittämisen mahdollisuuden, josta puhun tarkemmin luvussa 5.2.2.

Monikulttuurisuustutkimusta on kritisoitu siitä, että toiminnan häiriöitä selitetään usein yksioikoisesti osallistujien erilaisella kulttuurilla. Kulttuurista tulee helposti keino välttää ongelmien todellisiin syihin puuttuminen. Kulttuurilla on selitetty maahanmuuttajien menestymättömyyttä työmarkkinoilla tai muita vaikeuksia uudessa asuinmaassa. Kun ongelmien osoitetaan johtuvan erilaisesta kulttuurista, huomio kääntyy pois ongelmien muista mahdollisista syistä, kuten suomalaisten rakenteiden ja käytäntöjen puutteellisuudesta, rasismista ja taloudellisesta eriarvoisuudesta. (Walhbeck 2003: 37, Forsander 2002: 237–238, Huttunen 2005: 135.) Tässä tutkimuksessa monikulttuurisen opetuksen häiriöitä käsitellään niiden ratkaisuksi kehitettyjen käytäntöjen rinnalla, jolloin huomio kohdistuu myös suomalaisiin käytäntöihin. Monikulttuurisen opetuksen häiriöiden syynä ei myöskään tarkastella yksin kulttuurieroja.

Teräs (2004) kuvaa maahanmuuttajien valmentavaa koulutusta käsittelevässä tutkimuksessaan monikulttuurisen opetuksen häiriöiden kirjoa seuraavasti:

Maahanmuuttajien valmentavan koulutuksen käynnistyttyä huomasimme hyvin pian olevamme uusien tilanteiden ja kysymysten edessä. Suomalaisille opiskelijoille laaditut oppimateriaalit ja tehtävät eivät soveltuneet uudelle opiskelijajoukolle, eivätkä opiskelijat edistyneet opinnoissaan toivotulla tavalla. Opiskelijat turhautuivat, olivat poissa tunneilta, eivätkä tienneet mitä he opiskelivat tai miksi. Uusi opiskelijajoukko ei myöskään tuntenut suomalaista ammatillista oppilaitoskulttuuria. Heillä oli sosiaalisia, taloudellisia, fyysisiä ja psyykkisiä ongelmia. (...) Opetussuunnitelman tavoitteet ottivat harvoin huomioon sitä, miten opiskelijan arkielämä järjestyi Suomessa tai sitä, että monelta opiskelijalta puuttui Suomesta tukiverkosto, johon he voivat tukeutua eri tilanteissa, kuten kansalaisuushakemusta tai oleskelulupa-asioissa. Koulutuksen haasteena oli myös kielen ja ammatin opetuksen yhdistäminen. Opiskelijoilta odotettiin, että he oppivat sekä suomen kieltä ja kulttuuria että ammatillisia sisältöjä. (Teräs 2004: 4, 13.)

Teräksen tutkimuksessa mukana olleet kouluttajat olivat kohdanneet monenlaisia koulutuksen kulttuurisiin sisältöihin ja rakenteisiin sekä opiskelijoiden tilanteisiin liittyviä ongelmia. Esittelen seuraavissa luvuissa aikaisempaa tutkimusta, joka auttaa tulkitsemaan haastattelemieni akateemisten monikulttuuristen ryhmien kouluttajien esiin tuomia

monikulttuurisen opetuksen häiriöitä. Erittelen kulttuurieroja, syrjintää ja ennakkoluuloja sekä siirtolaisuuden ja kotoutumisongelmien aiheuttamaa stressiä käsittelevää tutkimusta erityisesti opetuksen ja koulutuksen näkökulmasta.

4.2 Kulttuurieroista johtuvat häiriöt

Erilaiset kulttuuriset ajattelu- ja käyttäytymistottumukset voivat aiheuttaa monikulttuurisessa opetuksessa ongelmatilanteita. Syynä voi olla väärinymmärrys tai todellinen näkemysero. Tässä luvussa esittelen opetustoiminnan kannalta relevanttia kulttuurierotutkimusta.

Yhteisöjen toimintakulttuurien erityispiirteitä on analysoitu ja vertailtu lukuisista eri näkökulmista. Erityisesti kulttuurien tutkimukseen keskittynyt tiede on antropologia, mutta kulttuureja tutkitaan ja vertaillaan kaikkien ihmistieteiden parissa. Esimerkiksi puheviestinnässä tarkastellaan kulttuurienvälisiä kieli- ja kommunikaatioeroja, jotka ilmenevät muun muassa käsitteissä, kohteliaisuussäännöissä, ilmaisun suorudessa, puheenvuorojen vaihtelussa, keskustelun tempossa, keskeytyksien ja päällekkäisyyksien sietämisessä sekä taukojen sallimisessa puheenvuoron sisällä. Eri kulttuureissa on erilaisia viestintäkäyttäytymistä sääteleviä normeja ja niiden luomia odotuksia. Useimmilla ihmisillä on tapana tiedostamattaan soveltaa oman kulttuurinsa kommunikaation konventioita kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa ja tulkita muista kulttuureista tulevia samoin perustein kuin oman kieliyhteisönsä jäseniä. (Müller-Jacquier 1998: 5.) Kiira Maria Kirra (2000) on analysoinut pro gradu -työssään 212 suomalaisen kokemaa viestintään liittyvää kriittistä kulttuurienvälistä tilannetta. Hänen mukaansa suomalaisten viestinnässä korostuu sanakeskeisyys, työkeskeisyys, täsmällisyys, tasa-arvoisuus ja etäisyyttä ylläpitävät kohteliaisuusstrategiat. (Kirra 2000: 283–287.)

Vertailevien tutkimusten pohjalta on pyritty luomaan universaaleja kulttuurierojen ydinolottuvuudet kiteyttäviä malleja. Viestinnän piirissä tunnetuimman universaaleja kulttuurieroja tarkastelevan mallin on kehittänyt Hall (1976). Hänen mukaansa viestintäkulttuurit eroavat toisistaan siinä, miten niissä painottuu kontekstin merkitys. Kontekstista riippumattoman viestinnän kulttuureissa asiat ilmaistaan suoraan ja eksplisiittisesti, kun taas kontekstisidonnaisen viestinnän kulttuureissa viesti välittyy

epäsuoremmin kontekstivihjeiden perusteella. Kontekstisidonnaisissa viestintäkulttuureissa kommunikation sujuvuus edellyttää kontekstin hyvää tuntemusta. Viestijä ei mainitse asiaa suoraan, vaan kiertele sen ympärillä kuvaten siihen liittyviä asioita hyvin tarkkaan. Samaan kulttuuriin kuuluva kuuliija ymmärtää ydinsanoman näiden vihjeiden perusteella. Pohjoismaisen viestintäkulttuurin nähdään olevan hyvin kontekstista riippumaton. (Hall 1976: 98.)

Psykologiassa puolestaan on kehitetty universaaleja malleja kulttuuristen arvojen eroista. Hofstede ja Trompenaars ovat määritelleet yritysmaailmassa⁴ toteutettujen tutkimustensa pohjalta arvoulottuvuuksia, joiden perusteella kansalliset kulttuurit eroavat toisistaan. Shalom Schwartz on tutkinut 70 eri kansallisen kulttuurin ja muutaman etnisen vähemmistökulttuurin edustajien yksilöllisiä arvoja ja jaettuja kulttuurisia arvoja. Hänen tutkimuskohteenaan olivat opettajien ja opiskelijoiden arvot. Esittelen tyypillisiä kulttuuristen arvojen eroulottuvuuksia koulutuksen näkökulmasta yhdistäen näitä kolmea mallia.

Yksi merkittävimmistä kulttuurieroista toiminnan kannalta on se, painottuuko kulttuurissa enemmän **individualistisuus vai kollektiivisuus**. Individualistisuuden on nähty olevan tyypillinen modernin kulttuurin piirre. Individualistisissa kulttuureissa korostetaan yksilöä ja henkilökohtaisia saavutuksia. Yksilö on itse vastuussa toiminnastaan ja selviämistään. Yhteisön toiminta perustuu jokaista yksilöä yhtäläisesti koskeville velvollisuuksille ja oikeuksille. Individualistisissa kulttuureissa kasvatus tukee yksilön itsenäisen identiteetin ja emootioiden kehitystä, koskemattomuutta sekä riippumattomuutta muiden ihmisten mielipiteistä. Yksilön päätöksiä pidetään ryhmäpäätöksiä tärkeämpinä. Kollektiivisuutta painottavassa kulttuurissa sitä vastoin sosiaalinen viitekehys on merkittävämmässä roolissa kuin yksilö. Kollektiivisen kulttuurin arvoja ovat sosiaalinen järjestys, tottelevuus, tradition kunnioittaminen ja itsekuri. Ihminen samaistuu voimakkaasti lähiyhteisöönsä ja sen arvoista, normeista ja päämääristä tulee hänen persoonallisuutensa kivijalka. Yksilö ei halua erottua joukosta vaan kuulua siihen. Välittömin lähiyhteisö on yleensä perhe ja suku. Yhteisö valvoo jäsentensä toimintaa tarkasti ja yksilö kasvaa odottamaan tätä valvontaa. Jokaisen yksilön tulee olla uskollinen yhteisölleen. Yhteisö on lämmön ja perusturvan takaaja. Kun individualistisissa kulttuureissa koulutus tähtää yksilön elinikäiseen

⁴ Hofsteden aineisto on kerätty IMB:n johtotason työntekijöiltä noin 50 maassa. Trompenaarsin aineisto taas on kerätty 30 hyvin erilaisesta kansainvälisestä yrityksestä, jotka toimivat myös noin 50 maassa.

kehittymiseen ja oppimiseen, kollektiivisissa kulttuureissa koulutuksen tehtävänä on pikemminkin opettaa miten pitäisi toimia. Monissa tutkimuksissa on vertailtu kansallisten kulttuurien individualistisuutta ja kollektiivisuutta. Tutkimusten mukaan Suomi on melko individualistinen maa. Vielä individualistisempia ovat useat Länsi-Euroopan maat ja ennen kaikkea anglosaksiset maat. Muualla maailmassa arvot ovat kollektiivisempia. (Hofstede 1991: 50–53, Schwartz 2003, Bennett 1998: 23–24, Chen & Starosta 1998: 46, 51–54, Gudykunst & Ting-Toomey 1988: 39–43.)

Hofstede (1991) esittää muutamia esimerkkejä kollektiivisuuden ja individualistisuuden ilmenemisestä koulutuksessa: Ohjauksessa tulisi huomioida, että kollektiiviseen kulttuuriin kuuluva opiskelija tekee valintansa osana yhteisöään, ei yksilönä. Kollektiivisen kulttuurin edustajat eivät välttämättä vastaa opettajan koko luokalle esittämiin kysymyksiin, koska yksilön ei tule pyrkiä erottautumaan ryhmästä. Vain kun opettaja määrää tietyn henkilön vastaamaan, hänellä on oikeus puhua. Kollektiiviseen kulttuuriin kuuluu myös oman sisäryhmän suosiminen. Kollektiiviseen kulttuuriin kuuluvan opettajan kuluu tarjota sukulaistensa lapsille erityiskohtelua. Individualistisessa kulttuurissa taas yksilön suoritukset ja tavoitteet ovat keskiössä. (Hofstede 1991: 61–63.) Suen (1997) mukaan kollektiivisista kulttuureista tulevien opetuksen tulisi olla opettajalähtöisempää ja kollektiivisemmin orientoitunutta, kuin individualistista kulttuurista tulevien (Sue 1997: 180). Puurulan (2004) mukaan suomalaisessa aikuiskasvatuksessa vallalla oleva itseohjautuvuutta ja opettajan ohjaajaroolia korostava oppimiskäsitys on hyvin individualistinen. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa kaivattaisiin aikuiskoulutukseen opettajia, jotka perustaisivat opetuksensa individualismin sijaan eettiseen opiskelijasta välittämiseen ja pitkäkestoiseen kasvun ja oppimisen tukemiseen. (Puurula 2004: 229.)

Toinen kulttuurienvälinen ero syntyy siitä, arvostetaanko kulttuurissa enemmän **hierarkiaa vai tasa-arvoa**. Hofstede kutsuu tätä ulottuvuutta valtaetäisyydeksi. Hierarkiaan liittyviä arvoja ovat auktoriteetti, sosiaalinen valta, varakkuus ja nöyryys. Hierarkkisessa kulttuurissa merkittävässä asemassa olevat henkilöt olettavat ja hyväksyvät vallan epätasaisen jakautumisen. Näissä kulttuureissa on paljon vuorovaikutukseen liittyviä muodollisuuksia ja yksilön asema vaikuttaa hänen mahdollisuuksiinsa. Tasa-arvoa korostavissa kulttuureissa sosiaaliset suhteet ovat horisontaalisia: ikä-, sukupuoli-, status- ja roolieroja pyritään minimoimaan. Sosiaalinen vuorovaikutus on näissä kulttuureissa vähemmän virallista ja suoraa. Suomalaisessa kulttuurissa arvostetaan voimakkaasti tasa-

arvoa. Vielä voimakkaammin tasa-arvon on sanottu korostuvan ruotsalaisessa kulttuurissa. (Hofstede 1991: 27–31, Schwartz 2003.) Koulutuksessa tasa-arvo/hierarkia ilmenee opettajan ja opiskelijoiden välisissä suhteissa. Tasa-arvoisessa kulttuurissa opettaja kohtelee opiskelijoita vertaisinaan ja opetus on opiskelijakeskeistä. Opettaja on oppimisen ohjaaja, jonka ei oleteta tietävän kaikkea, vaan enemminkin tukevan oppimista kokemuksensa pohjalta. Hierarkkisessa kulttuurissa opettajaa kunnioitetaan ja opiskelu on opettajajohtoista. Mitä vanhempi opettaja, sitä suurempi kunnioitus häntä kohtaan on. Opiskelija puhuu luokassa vain kun opettaja käskää ja opettajan näkemystä ei ikinä julkisesti kyseenalaisteta. Opettajan oletetaan olevan kaikkietävä. (Hofstede 1991: 32–34.)

Triandis ja Gelfand (1998) ovat yhdistäneet individualistisuus-kollektiivisuus ja hierarkia-tasa-arvo ulottuvuudet. Heidän mukaansa suurin osa tutkijoista tarkastelee vain individualismin ja kollektivismen tasa-arvoisia muotoja, huomioimatta sitä, että osa kulttuureista on hierarkkisia. Tasa-arvoisessa individualistisessa kulttuurissa yksilöt voivat toimia itsenäisesti ilman yhteisön painetta ja keskittyä omiin asioihinsa, kun taas hierarkkisessa yksilöllisessä kulttuurissa korostuu kilpailu ja statuksen tavoittelu. Hierarkkisessa yhteisöllisessä kulttuurissa painotetaan autoritaarisuutta, traditioita ja sosiaalisuutta, kun taas tasa-arvoisessa yhteisöllisessä kulttuurissa korostuvat sosiaalinen tuki ja sosiaalisuus. (Triandis ja Gelfand 1998: 125–126.)

Kulttuurien välillä on havaittu eroa myös siinä, miten hyvin **epävarmuutta** ja yllättäviä tilanteita **siedetään**. Kulttuureissa, joissa täsmällisyyttä ja järjestelmällisyyttä pidetään tärkeänä, tilanteiden yllättävä muuttuminen aiheuttaa stressiä. Vähemmän organisoituneissa kulttuureissa taas käsitellään yllättäviä tilanteita joustavammin. Suomessa siedetään epävarmuutta Hofsteden (1991) mukaan keskimääräisesti. Opetuksessa epävarmuuden sietokyky näkyy avointen oppimisympäristöjen ja laajojen tehtävänantojen määrässä. Kulttuureissa, joissa epävarmuutta siedetään heikosti, odotetaan tarkkaan organisoituja oppimistilanteita: tavoitteet on määritelty selkeästi, tehtävänannot ovat yksityiskohtaisia ja aikataulut on tarkkoja. (Hofstede 1991: 113, 119–120.)

Kulttuurit eroavat myös **sukupuoliroolien merkityksessä**. Maskuliinisissa kulttuureissa sukupuoliroolit ovat selkeät ja erotellut: miehen tulee olla itsevarma, vahva ja keskittynyt materiaalliseen menestykseen ja naisen vaatimaton, hellä ja suuntautunut elämän laadun

parantamiseen. Maskuliinisissa kulttuureissa miesten ja naisten maailmat ovat erillään toisistaan. Feminiinisissä kulttuureissa sukupuoliroolit ovat osittain sekoittuneet: nainen voi olla miehisiä ominaisuuksia vaativassa tehtävässä ja mies voi huolehtia perheestä ja kodista. Pohjoismaisten kulttuurien nähdään olevan hyvin feminiinisiä. Koulutuksessa sukupuolierojen merkitys voi näkyä maskuliinisista kulttuureista tulevien suhtautumisessa naisiin ja naisten oikeuksiin. Maskuliinisissa kulttuureissa naiset opettavat alaluokilla ja miehet yliopistossa. Toisaalta maskuliinisuus näkyy myös suorituskeskeisyydessä. Maskuliinisessa kulttuurissa menestyminen on opiskelijalle hyvin tärkeää. Feminiinisissä kulttuureissa taas solidaarisuus ja sosiaaliset kyvyt ovat arvostetumpia kuin menestys, ja kilpailuhenkisyys voi olla jopa väheksyttyä. Feministisessä kulttuurissa ihanteellinen opiskelija on vaatimaton, kun taas maskuliinisessa kulttuurissa ihanteellinen opiskelija pyrkii olemaan paras. Anglosaksiset maat ja Japani ovat koulutuksen suhteen hyvin maskuliinisia kulttuureita. Maskuliinisissa kulttuureissa heikko koulumenestys on häpeä. (Hofstede 1991: 90–91.)

Kulttuureja voidaan erotella myös niiden **universalismin/partikularismin** perusteella. Universalistisessa kulttuurissa kunnioitetaan tiettyjä yleisesti hyväksyttyjä normeja ja kohdellaan kaikkia ihmisiä yhdenvertaisesti. Partikularistisessa kulttuurissa taas normien seuraaminen riippuu sosiaalisista suhteista ja tilanteesta. Tällaisissa kulttuureissa on yleisiä sääntöjä, mutta niitä rikotaan usein erilaisista tilannesidonnaisista syistä. Suomalainen kulttuuri on melko universalistinen. Koulutuksessa tämä näkyy siten, että yhteisiä sääntöjä oletetaan usein noudatettavan tilanteesta riippumatta. (Trompenaars 1994: 31–38)

Yksi kulttuurienvälinen ero koskee **tunteiden ilmaisua**. Affektiivisissa kulttuureissa ilmaistaan avoimesti tunteita myös julkisissa ja virallisissa tilanteissa. Neutraalia itseilmaisua arvostavat kulttuurit taas pidättäytyvät voimakkaiden tunteiden ilmaisusta ja suosivat objektiivisuutta ja etäisyyttä, etenkin virallisissa tilanteissa, kuten koulutuksessa. Suomalaisessa kulttuurissa suositaan usein neutraalia itseilmaisua. Affektiivisista kulttuureista tuleville neutraalius saattaa vaikuttaa siltä, etteivät ihmiset ole aidosti mukana ja kiinnostuneita siitä mitä tekevät. (Trompenaars 1994: 69–74.)

Kulttuurinen aikakäsitys voi olla **polykroninen tai monokroninen**. Polykronista aikakäsitystä noudattavat tekevät useita asioita samanaikaisesti ja toiminnassa korostuu ihmisten osallisuus ja tapahtumien loppuun vieminen. Monokronisen aikakäsityksen

mukaan elävä taas keskittyy yhteen asiaan kerrallaan ja painottaa aikataulujen ja suunnitelmien noudattamista. Monokronisissa kulttuureissa ollaan voimakkaammin tehtäväorientoituneita. Polykronisessa kulttuurissa korostuvat ihmissuhteet. (Gudykunst & Ting-Toomey 1988: 52–53.) Suomalainen aikakäsitys on melko monokroninen ja aikataulujen suhteen syntyy helposti kulttuurikolareita polykronisemmista kulttuureista tulevien kanssa.

Kulttuurieroista johtuvia häiriöitä tuodaan esiin useissa monikulttuurista korkeakoulutusta käsittelevissä tutkimuksissa. Aallon suomalaisten korkeakoulujen ulkomaalaisia tutkinto-opiskelijoita koskevaa politiikkaa ja käytäntöjä tarkastelevassa tutkimuksessa (2003) runsas puolet yliopistojen ja kaksi kolmasosaa ammattikorkeakoulujen edustajista oli sitä mieltä, että ulkomaisilla tutkinto-opiskelijoilla on vaikeuksia suomalaisen opiskelukulttuurin omaksumisessa. (Aalto 2003: 49.) Ulkomaalaisten korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia tarkastelevat tutkimukset tarjoavat tarkemman kuvan opiskelukulttuurien eroista.

Kinnusen (2003) korkeakoulujen ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden Suomeen integroitumista tarkastelevassa tutkimuksessa tiedusteltiin opiskelijoiden näkemyksiä suomalaisen korkeakouluopetuksen laadusta. Ulkomaalaiset opiskelijat arvioivat opetuksen tason sekä opetus- ja arviointimenetelmät yleisesti melko hyväksi. Opetusta kuitenkin myös kritisoitiin monesta näkökulmasta. Osa kritiikistä koski koulutusten rakenteita, kuten englanninkielisen opetuksen määrää ja suomen ja ruotsin kielen kurssien saatavuutta. Myös opettajien kielitaitoa kritisoitiin. Suuri osa kritiikistä johtui kuitenkin toimintatapojen eroista. Osa opiskelijoista piti suomalaisia opetusmenetelmiä liian löysinä, osa taas liian tiukkoina. Moni opiskelija kritisoi suomalaisia epäkeskustelevia opetusmenetelmiä, kuten luentoja, joilla vain opettaja on äänessä. Toisaalta osa ulkomaalaisista opiskelijoista koki anonymiteetin sekä etäisyyden opettajan ja opiskelijan välillä positiivisena. Opettajien ja opiskelijoiden välinen ystävällinen, välitön, epähierarkkinen ja lämminhenkinen vuorovaikutus koettiin yleisesti positiivisena, mutta osa piti sitä myös kummallisena ja pelottavana. Akateeminen vapaus eli opintojen omaehtoinen suunnittelu, vapaus valita kurssveja oman laitoksen sisältä, muilta laitoksilta ja muista korkeakouluista sekä tenttimisaikataulun ja -tapojen joustavuus koettiin pääasiassa positiivisena. Osalle akateeminen vapaus tarkoitti kuitenkin järjestelmän sekavuutta, opetushenkilökunnan vastuuttomuutta ja liian alhaista vaatimustasoa. (Kinnunen 2003: 38–40, 43.) Kinnusen

tulokset osoittavat, että suomalaisesta opetuksesta ei vallitse monikulttuurisen opiskelijajoukon keskuudessa mitään yksimielistä näkemystä. Lähes kaikki suomalaisen opetuksen erityispiirteet saivat sekä positiivista, että negatiivista palautetta.

Haapakorven venäläisten ja virolaisten korkeakoulutettujen maahanmuuttajien koulutus- ja työmarkkinahistoriaa ja -orientaatiota tarkastelevassa tutkimuksessa (2004) nousivat esiin erot oppimiskäsityksissä. Haastateltujen venäläisten maahanmuuttajien mukaan hyvä opetus perustuu kollektiivisuuteen, opettajan auktoriteettiin ja työteliäisyyteen. Opetus on Venäjällä opettajalähtöistä, ja opetustilanteita luonnehditaan kurinalaisiksi ja opiskelua intensiiviseksi ja vaativaksi. Erään Haapakorven haastateltavan mukaan suomalainen demokraattinen opetus sopii joillekin, mutta useiden opettajajohtoiseen opetukseen tottuneiden kohdalla se heikentää oppimista. Pahimmassa tapauksessa se voi aiheuttaa välinpitämättömyyden suhtautumista opiskeluun. Ulkoista oppimisen kontrollia on vaikeaa muuttaa yhtäkkiä sisäiseksi. Venäläiset maahanmuuttajat pitivät opettajakeskeistä oppimiskäsitystä myönteisenä opetuksen tehokkuuden ja sosiaalisen yhteisyyden kannalta, mutta toisaalta sen nähtiin ehkäisevän yksilön oman vastuun kantamista. Suomalaista yksilön vastuuseen perustuvaa toimintatapaa pidettiin mielekkäänä tapana opiskella, mutta samalla sitä moitittiin opiskelijan yksin jättämisestä ja opettajan tietämyksen hyödyntämättömyydestä. Venäläiselle maahanmuuttajalle opettaja on auktoriteetti, joka on vastuussa opiskelijoiden oppimisesta. Entisen Neuvostoliiton alueella korkeakouluopiskelussa on lisäksi painotettu teoriaa enemmän kuin Suomessa. (Haapakorpi 2004: 55–56)

Oppimiskäsitysten lisäksi opiskeluun liittyvät myös erot työskentelytavoissa. Pitkäsen (2005) ja Sippolan (2005) tutkimissa monietnisisissä työyhteisöissä haasteita synnyttävät erilaiset kulttuurisidonnaiset käsitykset työn teosta ja työtavoista. Heidän tutkimuksessaan nousivat esiin suomalaisesta normista poikkeavat aikakäsitykset, hierarkiakäsitykset ja kohteliaisuuskäytännöt. Ongelmia tuottavat myös kieli- ja kommunikaatiovaikeudet ja toimijoiden kulttuurienvälisen osaamisen puute. (Sippola 2005: 90, Pitkänen 2005: 105–106.)

Kulttuurierot voivat synnyttää ristiriitoja, mutta se ei ole väistämätöntä. Kulttuurieroihin ei ole sisäänrakennettu konfliktia. Monikulttuurisen toiminnan ristiriitojen syyt saattavat löytyä myös aivan muualta kuin kulttuurieroista. (Wahlbeck 2005: 9.)

4.3 Ennakkoluulojen ja syrjinnän tuottamat häiriöt

Ryhmienvälisiä ristiriitoja on tutkittu sosiaalipsykologiassa jo vuosikymmeniä. Ennakkoluulojen ja syrjinnän syitä on selitetty erilaisilla teoreettisilla malleilla. Sherifin (1961) konfliktiteorian mukaan ristiriitojen taustalla on kilpailu rajallisista resursseista. Hän on osoittanut, että kilpailevien ryhmien välillä esiintyy enemmän ennakkoluuloja kuin yhteiseen yhteistyötä vaativaan tavoitteeseen pyrkivien ryhmien välillä. (Sherif 1961.) Tajfelin & Turnerin (1986) sosiaalisen identiteetin teorian mukaan ryhmien välille syntyy kuitenkin ristiriitoja käytettävissä olevista resursseista riippumatta. Ryhmien jäsenet haluavat ylläpitää positiivista kuvaa ryhmästään, koska ryhmän arvo vaikuttaa myös siihen kuuluvan yksilön itsetuntoon. Oman ryhmän arvoa ylläpidetään vertaamalla omaa ryhmää muihin sosiaalisiin ryhmiin. Positiivisen sosiaalisen identiteetin ylläpito johtaa helposti ryhmienväliseen kilpailuun. Kilpailu arvostuksesta voi ilmetä mm. oman ryhmän suosimisena, ennakkoluuloina muita ryhmiä kohtaan ja muiden ryhmien syrjintänä. (Tajfel & Turner 1986.) Ryhmienvälistä syrjintää ja ennakkoluuloja on nähty aiheuttavan myös oman ryhmän suhteellinen deprivatio. Jos yksilö kokee ryhmänsä olevan epäoikeudenmukaisessa asemassa suhteessa muihin ryhmiin, hän alkaa usein suhtautua näihin ryhmiin ennakkoluuloisesti. (Runciman 1966.)

Syrjintä on Suomessa kielletty lailla⁵. Syrjinnällä tarkoitetaan tekoa, joka asettaa yksilön tai kokonaisen ryhmän eriarvoiseen asemaan jonkin heidän piirteensä takia ilman hyväksyttävää perustetta. Syrjintää voi olla yksittäinen sana tai tilanne, tai se voi olla seurausta pysyvistä rakenteista tai käytännöistä. Yhdenvertaisuuslaissa kielletään syrjintänä välitön (suora) syrjintä, välillinen (epäsuora) syrjintä, häirintä sekä ohje tai

⁵ Suomen perustuslain mukaan ihmiset ovat samanarvoisia lain edessä. Ketään ei saa asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella, ellei tähän ole olemassa hyväksyttävää perustetta. Hyväksyttävä peruste tarkoittaa muun muassa sitä, että henkilöön liittyvän syyn perusteella voidaan soveltaa niin sanottuja positiivisia erityistoimia, joissa henkilön erityistarpeet huomioidaan. Suomi on sitoutunut myös kansainvälisiin ihmisoikeussopimuksiin, kuten kansalaisoikeuksia ja poliittisia oikeuksia koskevaan yleissopimukseen, Euroopan ihmisoikeussopimukseen ja Euroopan sosiaaliseen peruskirjaan. Suomessa astui voimaan uusi yhdenvertaisuuslaki helmikuussa 2004. Yhdenvertaisuuslaki tiukentaa tasavertaisuutta edistävää lainsäädäntöä ja tarjoaa uusia mahdollisuuksia puuttua syrjintään. Lisäksi yhdenvertaisuuslailla toteutetaan Euroopan neuvoston Suomea velvoittavat direktiivit etniseen alkuperään perustuvasta syrjinnästä (ns. rasismidirektiivi) ja työsyrynnästä (työsyryntädirektiivi). (SEIS 2005: 4-5.)

käskey syrjiä jotakuta. **Välitöntä** syrjintä on silloin, kun henkilöä kohdellaan vertailukelpoisessa tilanteessa epäsuotuisammin kuin jotakuta toista, ja tämä aiheuttaa hänelle haittaa. Välitöntä syrjintää kohtaa esimerkiksi opiskelija, joka joutuu kulttuurisen taustansa takia niin vakavan kiusaamisen kohteeksi, että hän päättää jättää opintonsa kesken. **Välillisessä** syrjinnässä toimeenpannaan näennäisesti puolueettomia säännöksiä tai toimintatapoja, mutta samalla kohteena olevan henkilön erilaiset tarpeet, kyvyt tai elämäntilanne saattavat hänet epäedulliseen asemaan muihin nähden. Välillistä syrjintää on esimerkiksi epärelevantin kulttuurisidonnaisen kielen käyttö valintakokeissa. Välittömästä syrjinnästä ei ole kyse, jos säännöksellä, perusteella tai käytännöllä on hyväksyttävä tavoite ja tavoitteen saavuttamiseksi käytetyt keinot ovat asianmukaisia ja tarpeellisia. Välitön ja välillinen syrjintä voivat olla tiedostettua tai tiedostamatonta toimintaa. Usein rakenteellisen syrjinnän huomaaminen on vaikeinta, koska kyse on tutuksi käyneistä käytännöistä. **Häirintä** on henkilön tai ihmisryhmän arvon ja koskemattomuuden tarkoituksellista tai tosiasiallista loukkaamista siten, että luodaan uhkaava, vihamielinen, halventava, nöyryyttävä tai hyökkäävä ilmapiiri. (SEIS-projektin laatima esite yhdenvertaisuuslaista 2005, Yhdenvertaisuuslaki 2004/21.)

Monikulttuurisessa toiminnassa törmätään usein rasismiin eli rotuun, kulttuuriin tai etnisyyteen perustuvaan syrjintään ja ennakkoluuloihin. Suomalaisissa tutkimuksissa on tarkasteltu etenkin suomalaisten rasismia ulkomaalaisia ja maahanmuuttajia kohtaan. Liebkindin ja Jasinskaja-Lahden tutkimuksen (2000) mukaan syrjintäkokemusten määrä vaihtelee eri maahanmuuttajaryhmissä. Arabit, somalit ja turkkilaiset olivat kokeneet huomattavasti enemmän syrjintää kuin muut ryhmät. Eniten maahanmuuttajaryhmät erosivat siinä, miten he olivat kokeneet arkielämän rasismia. Somalit ja arabit olivat kokeneet kiusaamista ja loukkauksia niin naapureiltaan kuin muissa yhteyksissä (esimerkiksi kadulla ja liikennevälineissä) huomattavasti enemmän kuin muut ryhmät. Venäläiset olivat kokeneet enemmän arkielämän rasismia kuin virolaiset. (Jasinskaja-Lahti & Liebkind 2000: 84–85.) Helsingin yliopiston ylioppilaskunnan (HYY) kyselyyn (2002) osallistuneista ulkomaalaisista tutkinto-opiskelijoista 40 % oli kokenut tullessa Suomessa syrjityksi etnisen tai kulttuurisen taustansa vuoksi. Afrikkalaiset ja eteläamerikkalaiset opiskelijat olivat kokeneet syrjintää enemmän kuin muut. Esiin tuotuja syrjinnän muotoja olivat fyysinen väkivalta, suullinen häirintä ja loukkaava kielenkäyttö, sisäänpääsyn kieltäminen ravintoloihin, yökerhoihin ja hotelleihin, syrjintä työhönotossa sekä syrjintä viranomaisten taholta. Yliopistolla syrjintää oli koettu apurahojen jaossa sekä opettajien

kohtelussa. Lisäksi ulkomaalaiset opiskelijat pitivät luokissa vallitsevaa ”negatiivista ilmapiiriä” yhtenä opiskeluympäristönsä kielteisimpänä asiana. Negatiivisuudella opiskelijat tarkoittivat ennen kaikkea vähäistä vuorovaikutusta suomalaisten opiskelijoiden kanssa, ei-keskustelemaa opetustyyliä sekä suoranaista syrjintää. (Ally 2002, 61–67, 81–82.) Kinnusen (2003) ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden Suomeen integroitumista tarkastelevassa tutkimuksessa noin 50 % opiskelijoista koki tulleen kohdelluksi Suomessa epäoikeudenmukaisesti ulkomaalaisuutensa vuoksi. Tutkimuksen otos oli erittäin laaja, mukana olivat kaikki muut Suomen korkeakoulut, paitsi Helsingin yliopisto. Tutkimukseen osallistuneet olivat kohdanneet Suomessa syrjintää työhönotossa (14 %) tai sosiaalisissa tilanteissa (16 %), ennakkoluuloisuutta (11 %), sosiaalista eristämistä/voimakkaan tunteen ulkopuolisuudesta (10 %) ja rasistisia hyökkäyksiä (8 %). Lisäksi 12 % koki olevansa epätasa-arvoisessa asemassa yhteiskunnallisten oikeuksien ja palvelujen suhteen. (Kinnunen 2003: 82.)

Kaikkien ulkomaalaisten opiskelijoiden syrjintää tarkastelevien tutkimusten tulokset eivät kuitenkaan anna yhtä synkkää kuvaa opiskelijoiden kohtaamasta rasismista, kuin Allyn (2002) ja Kinnusen (2003) tutkimukset. Kärjen (2005) Helsingin, Tampereen, Turun ja Jyväskylän yliopistoissa sekä Teknillisessä korkeakoulussa toteuttamassa tutkimuksessa vain 25 % ulkomaalaisista tutkinto-opiskelijoista oli kokenut etnistä tai kulttuurista syrjintää. Pääosa syrjintää kokeneista oli afrikkalaisia ja oseanialaisia opiskelijoita. (Kärki 2005: 28–29.) Tutkimukset osoittavat, että ulkomaalaisista ja maahanmuuttajista etenkin afrikkalaiset, latinalaisesta Amerikasta tulleet, arabit ja oseanialaiset ovat kokeneet Suomessa syrjintää. Syrjintää ilmenee kaikilla elämänalueilla ja se voi olla joko välillistä, välitöntä tai häirintää.

Magdalena Jaakkola (2005) on tutkinut suomalaisten suhtautumista maahanmuuttajiin vuosina 1987, 1993, 1998 ja 2003. Suomalaisten suhtautuminen kaikkiin maahanmuuttajaryhmiin on muuttunut myönteisemmäksi laman jälkeen. Tutkimuksen mukaan puolet suomalaisista oli vuonna 2003 sitä mieltä, että Suomen pitäisi vastaanottaa nykyistä enemmän osaavia ulkomaalaisia, kuten asiantuntijoita, tiedemiehiä, opiskelijoita ja kieltenopettajia. Enemmistö suhtautui myönteisesti siihen, että maahanmuuttajat työskentelisivät lääkäreinä, opettajina, lastenhoitajina, sosiaalityöntekijöinä, työvoimatoimiston virkailijoina ja poliiseina. (Jaakkola 2005.)

Rasismien tutkimus keskittyy Suomessa pääasiassa valtaväestön ulkomaalaisiin kohdistamaan rasismiin. Rasismia ilmenee kuitenkin myös eri maahanmuuttaja- ja ulkomaalaisryhmien kesken sekä valtaväestöä kohtaan. Kinnusen tutkimuksessa (2003) ulkomaalaisten opiskelijoiden välinen ennakkoluuloisuus tuli esiin opiskelijoiden kokemien vuorovaikutusongelmien tarkastelussa (Kinnunen 2003: 47.). Monikulttuurisessa ryhmässä saattaa ilmetä myös muuta kuin rassistista syrjintää ja syrjintä voi olla moniperustaista.

4.4 Siirtolaisuuteen liittyvän stressin aiheuttamat häiriöt

Vieraaseen maahan muuttaminen on aina suuri elämänmuutos, joka vaatii sopeutumista. Elämänmuutokseen kuuluu usein vähäinen stressi. Maahanmuuttotilanteessa stressiä aiheuttavat ensinnäkin arkirutiinien uudelleenjärjestäminen ja maahanmuuttobyrokratia. Toiseksi stressiä voi aiheuttaa tasapainon etsiminen oman kulttuurin tapojen, käsitysten ja odotusten sekä valtakulttuurin välillä. Elämä kahden kulttuurin välissä on jatkuvaa identiteettineuvottelua siitä, missä määrin sopeutua valtakulttuuriin ja missä määrin säilyttää oma kulttuuri. (Liebkind 1995: 25–33, Teräs 2004: 4, 13.)

Merkittävä uhka henkiselälle hyvinvoinnille siirtolaisuus on silloin, kun stressitekijöitä on useita. Liebkindin (1995) mukaan siirtolaisuus vaikuttaa yksilön mielenterveyteen etenkin, kun henkilön henkilökohtainen sosioekonominen status laskee, hän ei hallitse vastaanottavan maan kieltä, hän joutuu eroon muista perheenjäsenistä, ympäröivä yhteiskunta ei ota vastaan ystävällisesti, kontaktit saman kulttuuritaustan omaaviin henkilöihin puuttuvat ja taustalla on traumaattisia kokemuksia ja stressiä. (Liebkind 1995: 25–33.)

Statuksen laskun vaikutus henkiseen hyvinvointiin on tuotu esiin myös muissa tutkimuksissa. Matinheikki-Kokon, Koivumäen & Kuortin (2003) toimintatutkimukseen osallistuneissa työttömissä akateemisissa maahanmuuttajissa ammatillisen identiteetin mureneminen herätti erilaisia tunnetiloja, joista päällimmäisinä olivat masentuminen, vihan tunteiden aktivoituminen tai yleinen ahdistuneisuus. Maahanmuuttajat selittivät hyvin usein työttömyyttään ja ammattiasemansa menettämistä "ulkomaalaisuudella", mikä saattoi johtaa suomalaisten viranomaisten, työnantajien ja yhteiskunnan arvosteluun. Myös

itsesyytöksiä esiintyi, mutta negatiivisten omien piirteiden korostamisen sijaan moni korosti suomalaisten ammatillista paremmuutta suhteessa maahanmuuttajiin. (Matinheikki-Kokko, Koivumäki & Kuorti 2003: 48.) Akateemisten maahanmuuttajien koulutusta Suomessa tarkastelevaan selvitykseen (2006) haastattelemani täydennyskoulutuskeskuksen kouluttaja kuvaa työttömien akateemisten maahanmuuttajien statuksen laskuun liittyviä ongelmia koulutuksen näkökulmasta seuraavasti:

Usein oletetaan, että akateemisen koulutuksen suorittaneiden maahanmuuttajien kouluttaminen on helpompaa kuin muiden, koska analyttinen ajattelutapa ja oppimistaidot ovat kehittyneet. Työttömän korkeakoulutetun maahanmuuttajan ohjaus voi olla kuitenkin raskasta. Korkeakoulutettujen maahanmuuttajien uratavoitteet ovat usein hyvin korkealla. Turhautuminen on suurta kun huomaa, että työelämään sijoittuminen ei olekaan helppoa, kun omaa ulkomaista osaamista ja tutkintoa ei Suomessa tunneta tai arvosteta. Lisäksi suomen kielen opiskelu turhauttaa osaa akateemisista maahanmuuttajista. Omassa maassaan korkeassa asemassa toimineelle ihmiselle saattaa olla ahdistavaa olla kielellisesti ja ilmaisullisesti ”lapsen” tasolla ja ahdistus voi estää tai hidastaa oppimista. Kun akateeminen maahanmuuttaja suhtautuu maahanmuuttoon liittyviin haasteisiin avoimesti ja positiivisesti oppimismahdollisuutena, hän voi omaksua tarvittavat uudet taidot hyvinkin nopeasti. Mitä korkeammassa asemassa henkilö on toiminut, sitä vaikeammalta sopeutuminen tuntuu. (Valjus 2006: 19.)

Siirtolaisuuteen liittyvä stressi voi näkyä monikulttuurisessa opetuksessa muun muassa opiskelijoiden ahdistuneisuutena ja turhautumisena.

5 Monikulttuurisen opetuksen hallinta ja sen kehittyminen

Edellisessä luvussa toin esiin monikulttuurisen opetuksen erilaisia häiriöitä ja niiden syitä. Tässä luvussa tarkastelen tutkimusta, jossa pyritty ymmärtämään monikulttuurisen toiminnan hallintaa ja sen kehittymistä. Ilmiötä voidaan lähestyä useista eri näkökulmista. Makrotason tutkimus erittelee monikulttuurisen yhteiskunnan hallintaa jäsentäviä ideologioita, politiikkaa ja rakenteita. Mikrotason tarkastelun kohteena taas on monikulttuurisuuden hallinta arkikäytäntöjen tasolla. Rajaen tarkastelun mikrotason hallintaan. Kulttuurienvälisessä psykologiassa ja viestinnässä monikulttuurisen toiminnan hallintaa hahmotetaan usein kulttuurienvälisen kompetenssin käsitteen avulla. Organisaatiotutkimuksen piirissä taas puhutaan organisaation monimuotoisuuden hallinnasta sekä häiriöiden hallinnasta.

5.1 Kulttuurienvälinen kompetenssi

5.1.1 Kulttuurienvälisen kompetenssin ulottuvuudet

Kulttuurienvälisessä psykologiassa ja viestinnässä on oltu pitkään kiinnostuneita siitä, minkälaista kompetenssia tehokas kulttuurienvälinen toiminta vaatii ja miten tällainen kompetenssi kehittyy. Kompetenssin lisäksi puhutaan myös kulttuurienvälisestä tehokkuudesta, asiantuntijuudesta, herkkyydestä ja tietoisuudesta. Suuri osa kulttuurienvälisen kompetenssin tutkimuksista tarkastelee vieraaseen kulttuuriympäristöön muutettaessa tarvittavaa kompetenssia. Enenevässä määrin tutkitaan kuitenkin myös eri alojen ammattilaisten monikulttuurisessa yhteiskunnassa tarvitsemaa kulttuurienvälistä kompetenssia. Tarvittava kompetenssi riippuu toimintakontekstista. Tarkastelen tässä luvussa teorioita ja malleja, jotka soveltuvat monikulttuurisessa opetuksessa tarvittavan kompetenssin tarkasteluun.

Kulttuurienvälisessä kompetenssissa korostuu ensinnäkin oikeanlainen asenne erilaisia kulttuureja kohtaan. Moninaisuuden kunnioitus, halu ja rohkeus edistää tasa-arvoa sekä avoimuus uudenlaisia ihmisiä ja elämäntapoja kohtaan nähdään positiivisen kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen edellytyksenä (Jokikokko 2005b: 93). Lonnerin & Hayesin (2004) mukaan kulttuurienvälinen kompetenssi on sosiaalista älykkyyttä ja kykyä sopeutua uusiin ympäristöihin. Ei ole helppoa olla kulttuurienvälisesti kompetentti. Omassakin kulttuurissa ihmiset voivat olla välillä sekavia, ennustamattomia ja vaikeita ymmärtää. Kun tähän lisätään kulttuurinen ja usein myös kielellinen erilaisuus, kompetenssin saavuttaminen vaatii vaivannäköä. Koska kulttuurienvälisen kompetenssin saavuttaminen ei ole helppoa, sen kehittämisessä tarvitaan vahvaa motivaatiota. (Lonner & Hayes 2004: 91–94.)

Monikulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksia on tutkittu paljon. Jokikokon mukaan kulttuurienvälinen kompetenssi sisältää asenteiden lisäksi tietoa ja tietoisuutta itsestämme, kulttuuristamme, vieraista kulttuureista ja kulttuurisista ennakkoluuloista; taitoa toimia tehokkaasti kulttuurienvälisissä tilanteissa, sitoutumista tasa-arvon aktiiviseen edistämiseen sekä eettistä välittämistä. (Jokikokko 2005b: 92–98.) Kainun (2005) aikuisten maahanmuuttajien opettajien monikulttuurista kompetenssia käsittelevässä tutkimuksessa kompetenssin osa-alueiksi määrittyivät kulttuurienväliset vuorovaikutustaidot (kulttuurien

tuntemus, kielitaito, vuorovaikutustaidot), persoona (sosiaaliset taidot ja luonne) sekä ammattipätevyys. (Kainu 2005.) Kealeyn (1996) mukaan kulttuurienvälisen yhteistyökompetenssin (Cross-cultural Collaborator Model) ulottuvuuksia ovat sopeutumistaidot (positiivinen asenne, joustavuus, stressinsietokyky, kärsivällisyys, stabiilit ihmissuhteet, emotionaalinen kypsyyys ja sisäinen turvallisuus), kulttuurienväliset taidot (kulttuurinen herkkyys, suvaitsevaisuus, diplomaattisuus ja poliittinen älykkyys), yhteistyötaidot (avoimuus, suhteidenluomistaidot, motivaatio ja innostus yhteistyöhön, vaatimattomuus ja sisäinen integriteetti) sekä tieto ja kokemus kysymyksessä olevista vieraista kulttuureista. (Kealey 1996.) Usein kulttuurienvälinen kompetenssi jaetaan yleiseen ja kulttuurispesifiin. Yleinen kulttuurienvälinen kompetenssi sisältää kulttuurien kohtaamiseen liittyvien ilmiöiden ja prosessien, kuten etnosentrisyyden⁶, kulttuurienvälisen viestinnän, universaalien kulttuurierojen ja vieraaseen kulttuuriin sopeutumisprosessin ymmärrystä ja hallintaa. Kulttuurispesifit tiedot ja taidot taas koskevat tietyn kulttuurin erityispiirteitä. Tärkeä osa kulttuurispesifiä tietoa on kulttuurinsisäisten erojen olemassaolon tiedostaminen. (Bennett 1998: 9.)

Suomalaisessa monikulttuurista ohjausta käsittelevässä tutkimuksessa tuodaan usein esiin Suen (2003) monikulttuurisen kompetenssin malli (muun muassa Nissilä ja Lairio 2005: 206–207 ja Matinheikki-Kokko 1999: 40). Sue jakaa kompetenssin kolmeen osaan: omien kulttuuristen oletusten, arvojen ja ennakkoluulojen tiedostaminen; vieraiden kulttuurien edustajien maailmankuvan ymmärtäminen sekä monietnisille ryhmille soveltuvien käytäntöjen kehittäminen. Jokaisen osa-alueen kehittymiseen liittyy sekä tietojen, taitojen että asenteiden muokkautumista. (Sue 2003: 18–24.) Monikulttuurisen koulutuksen toteuttajan näkökulmasta Suen monikulttuurisen kompetenssin osa-alueet voitaisiin ymmärtää seuraavasti: a) sellaisten omien kulttuurisidonnaisten oletusten, arvojen ja ennakkoluulojen tiedostaminen, jotka vaikuttavat erilaista kulttuuritaustaa edustaviin opiskelijoihin suhtautumiseen, b) kyky asettua toisesta kulttuurista tulevien opiskelijoiden asemaan ja arvioida koulutusta ja siihen liittyviä oheispalveluita heidän näkökulmastaan

⁶ **Etnosentrisyys** kuvaa jokaiselle yhteisölle tyypillistä omakulttuurikeskeisyyttä. Yhteisössä vallitseva toimintakulttuuri on yleensä sen jäsenille tiedostamaton itsestäänselvyys. Etnosentrinen henkilö tarkastelee muita kulttuureja oman kulttuurinsa viitekehyksen kautta ja näkee erilaiset tavat toimia ja ajatella kummallisina. Etnosentrisyys estää tasa-arvoisen kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen, sillä toisen kulttuurin arvoa ei tunnusteta. Etnosentrisyys voi olla tiedostamatonta tai tietoista. Etnosentrisyyden vastakohta on **kulttuurirelativismi**, vieraan kulttuurin tarkastelu ja arviointi sen omista lähtökohdista käsin. Kulttuurirelativismiin mukaan ei ole yhtä normaalia ja oikeaa tapaa elää, vaan käsitykset normaalista ja oikeasta vaihtelevat kulttuurista toiseen.

sekä c) kyky tehdä monikulttuurisen ryhmän erityispiirteet huomioivia valintoja koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.

5.1.2 Kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämisprosessi

Kulttuurienvälisen kompetenssin ulottuvuuksien lisäksi myös sen kehittymistä on tutkittu paljon. Kehittymistä voidaan tarkastella ensinnäkin erittelemällä sitä edistäviä tekijöitä. Lonnerin (2004) mukaan kulttuurienvälinen kompetenssi kehittyy etenkin kokemusten kautta. Vieraassa kulttuuriympäristössä eläminen tai vieraiden kulttuurien edustajien kanssa tekemisissä oleminen kehittävät kompetenssia tehokkaimmin. Kulttuurienvälinen osaaminen voi kehittyä kuitenkin myös kulttuuritietouden opiskelun kautta. Kulttuureja on tutkittu paljon ja kulttuureja koskevaa kauno- ja tietokirjallisuutta on laajasti saatavilla. Lisäksi kulttuurienvälinen osaaminen voi kehittyä kulttuurienvälisen valmennuksen avulla, joka on erityisesti suunniteltu kulttuurienvälisen herkkyyden kehittämiseen. (Lonner & Hayes 2004: 107.) Katri Jokikokko on tutkinut opettajien kulttuurienvälisen oppimisen edellytyksiä. Hänen tutkimuksensa opettajien kulttuurienväliseen kasvuun ovat vaikuttaneet erilaiset elämäntilanteet, kokemukset ja koulutus. Yksittäisten kokemusten vaikutusta kasvuun on hänen mukaansa vaikeaa arvioida ja vaikutti siltä, että useat tapahtumat ja kokemukset olivat vieneet opettajien kasvua eteenpäin. Kasvu oli hyvin yksilöllistä, mutta tiettyjä yhteisiä piirteitä oli silti nähtävissä. Hänen tutkimukseensa osallistuneiden opettajien kulttuurienväliseen oppimiseen olivat vaikuttaneet merkittävät roolimallit, omat kansainväliset kokemukset ja toiseuden kokemukset, arjen tilanteet ja kohtaamiset sekä into ja sitoutuminen työhön. (Jokikokko 2002: 140, 2005b.)

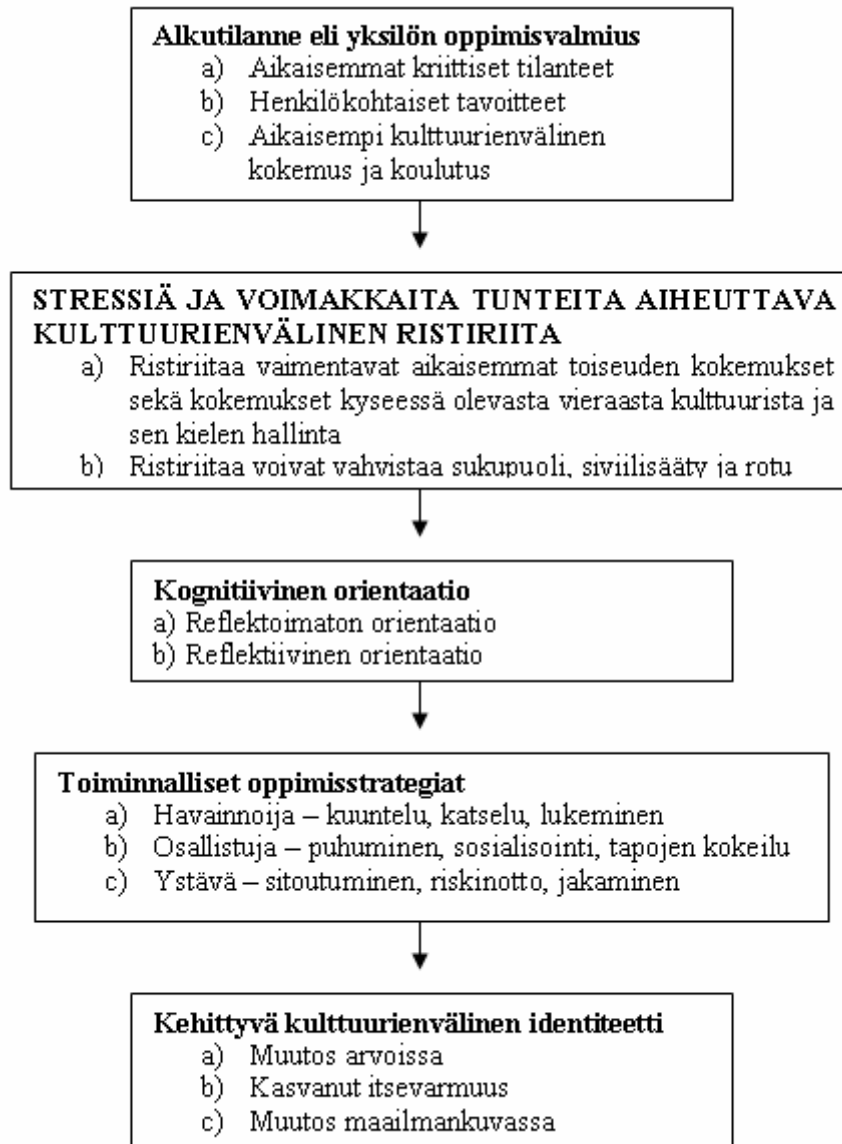
Kulttuurienvälisen kompetenssin kehittymistä on kuvattu myös tasomalleilla. Psykologiassa puhutaan uudenlaiseen kulttuuriympäristöön sopeutumisprosessista ja kasvatustieteissä kulttuurienvälisestä oppimisesta. Psykologisten vaiheteorioiden klassikko on Obergin (1960) u-käyrämalli, jonka mukaan uuden kulttuurin kohtaamisessa koetaan ensin voimakkaan positiivisia tunteita, sitten stressiä ja lopuksi sopeudutaan. Pollari (1999) on kuvannut Obergin mallin avulla opettajan monikulttuuriseen työympäristöön sopeutumista. Kun luokkaan tulee erilaisessa kulttuurissa kasvaneita opiskelijoita, opettaja on usein aluksi hyvin innostunut opettamaan heitä parhaalla mahdollisella tavalla ja tutustumaan heidän kulttuuriinsa. Vaihetta kutsutaan kuherruskuukaudeksi. Ensi-

innostuksen laannuttua monikulttuurisen opetuksen haasteet sekä opiskelijan ja hänen perheensä sopeutumisen tukeminen alkaa kuitenkin tuntua opettajasta raskaalta. Kuherruskuukausi muuttuu stressiksi. Opettaja ei tiedä mitä tehdä sopeutumisensa kanssa kamppailevien ja häiriköivien opiskelijoiden kanssa ja hän kokee muun kouluyhteisön odotusten täyttämisen mahdottomaksi. Omat ennakkoluulot nousevat pinnalle ja yksikulttuurista opetusta tulee ikävä. Vähitellen opettaja oppii kuitenkin selviämään uudessa tilanteessa ja arki tasaantuu. Hän kasvaa sietämään omia ja opiskelijoidensa vihan ja pettymyksen tunteita ja käsittelemään niitä. Uuteen tilanteeseen sopeutunut opettaja osaa ottaa etäisyyttä keskellä tulehtuneita tilanteita ja vetää rajan henkilökohtaisen ja virallisen roolinsa välille. (Pollari 1999: 152–155.) Pollarin kuvaus kouluttajan sopeutumisesta monikulttuuriseen tilanteeseen sisältää tärkeitä näkökulmia, mutta itse u-käyrämallia on kritisoitu paljon ja kehitetty eteenpäin.

Wardin ja Kennedyn (1994) mukaan yksilön psyykkinen ja sosiokulttuurinen sopeutumisprosessi eroavat toisistaan. Psyykkinen sopeutuminen seuraa heidän mukaansa jossain määrin u-kaarta, mutta päinvastoin kuin alun perin oletettiin, eli pääläelleen käännettyä u-kirjaimen mallia. Uudessa monikulttuurisessa tilanteessa yksilö kokee ensin psyykkistä stressiä, kunnes hän sopeutuu tilanteeseen. Lyhytaikaista stressiä koetaan kuitenkin usein vielä määrääjoin. Sosiokulttuurinen sopeutuminen taas etenee oppimiskäyrän mukaan. Mitä pidempään yksilö vieraiden kulttuurien parissa on, sitä paremmin hän oppii selviämään sosiaalisista tilanteista. (Ward & Kennedy 1994, Ward 1996: 131–132.) Triandis ja Bhavuk (1996) ovat kuvanneet sosiokulttuurista sopeutumista noviisista asiantuntijaksi kehittymisen mallin avulla. Asiantuntijuuden kehittämisessä on kolme porrasta: kognitiivinen taso, assosiatiivinen taso ja autonominen taso. Ensimmäisellä tasolla tieto on deklarativista ja yksilö joutuu tietoisesti ponnistelemaan muistaakseen ja osataakseen soveltaa oppimaansa. Sitten tieto automatisoituu vähitellen. Toisella tasolla deklarativisesta tiedosta tulee proseduraalista. Yksilö oppii strategian tehtävän suorittamiseen ja seuraa tätä strategiaa. Kolmannella tasolla taidosta tulee yhä nopeampi ja automaattisempi. Yksilön ei tarvitse käyttää tietoista tarkkaavaisuutta tehtävän suorittamiseen ja hän käyttää laajoja periaatteita luokittelemaan ja ratkaisemaan erilaisia ongelmia. (Triandis ja Bhavuk 1996, s. 18–19.)

Psykologiset mallit tarkastelevat kulttuurienvälisen kompetenssin kehittymistä pääasiassa taitojen kehittymisen ja psyykkisen sopeutumisen näkökulmasta. Kulttuurien kohtaamiseen

voi liittyä kuitenkin myös kokemuksiä refleктоivaa, tiedostavaa oppimista. Tiedostavan oppimisen lähtökohdista kulttuurienvälisen kompetenssin kehittymistä on tutkinut Taylor (1994), hyödyntäen teoreettisena viitekehyksenään Mezirowin uudistavan oppimisen mallia. Uudistavassa oppimisessa yksilön merkitysperspektiivi (episteeminen, psyykinen tai sosiokulttuurinen) laajenee. Oppiminen lähtee liikkeelle kriittisestä tilanteesta (disorienting dilemma), eli kokemuksesta, joka on ristiriidassa oman merkitysperspektiivin kanssa. Kriittistä tilannetta seuraa usein itsetutkistelu sekä syyllisyyden ja häpeän tunteita. Kriittinen tilanne pakottaa yksilön refleктоimaan omia oletustottumuksiaan. Prosessin tuloksena yksilö voi kehittää kattavampia ja laajempia merkitysperspektiivejä, jotka voivat johtaa myös toiminnan muuttumiseen. Reflektioniin saattaa liittyä myös tilannetta selittävän yleisen ilmiön tiedostaminen. Jos prosessi jatkuu toiminnan tasolle, yksilö alkaa kartoittaa mahdollisuuksiaan kehittää kompetenssiaan ja itseluottamustaan suhteessa kyseessä olevaan ilmiöön. Prosessin ideaali lopputulos on kompetentimpi ja itsevarmempi yksilö. (Taylor 1994: 158–159, Mezirow 1991: 168–169.) Taylor (1994) analysoi 12 ulkomailla asuneen aikuisen kulttuurienvälisen kompetenssin kehittymistä. Hän kehitti aineistonsa pohjalta kulttuurienvälisen oppimisen mallin, jota Mezirowin teoria osittain selittää:



Kuva 2: Kulttuurienvälisen kompetenssin kehittyminen

(Taylor 1994: 162)

Taylorin mallissa kulttuurienvälisen kompetenssin kehittyminen lähtee liikkeelle stressiä ja voimakkaita tunteita aiheuttavasta kulttuurienvälisestä ristiriidasta. Ongelmallisen tilanteen kokemiseen vaikuttavat yksilön aikaisemmat kokemukset ja tavoitteet. Tilanteeseen voidaan pyrkiä sopeutumaan toiminnallisen ongelmanratkaisun kautta tai reflektoimalla syvällisesti omia käsityksiä ja oletuksia. Taylorin tutkimus osoitti, että myös reflektoimaton orientaatio voi johtaa maailmankuvan muutokseen. Hyvin usein haasteisiin reagoitiin tilannekohtaisesti, pohtimatta niiden merkitystä laajemmin ja oppiminen tapahtui vähitellen. Oppiessaan toimimaan uudessa tilanteessa yksilö oppi myös näkemään tilanteen

uudella tavalla. Tämä prosessi vastaa edellä kuvattua sosiokulttuurista sopeutumisprosessia. Mezirowin (1991) syvällistä reflektointia sisältävä tiedostava oppiminen oli Taylorin tuloksissa hyvin harvinaista. Uuteen tilanteeseen sopeutumisessa hyödynnettiin aktiivisia (osallistuja, ystävä) tai passiivisia (havainnoija) strategioita. Kulttuurienvälinen kompetenssi on Taylorin tulosten mukaan jatkuvasti kehittyvää itseluottamuksen, arvojen ja maailmankuvan muutosta. (Taylor 1994: 160–173.)

Edellä kuvatut mallit ovat lineaarisia kehitysmalleja, joiden mukaan yksilöstä tulee psyykkisen ja sosiokulttuurisen sopeutumisen sekä tietoisuuden ja herkkyyden kehittymisen myötä kompetentimpi toimija monikulttuurisissa tilanteissa. Niistä saattaa välittyä kuva, että yksilön olisi mahdollista saavuttaa lopullinen kulttuurienvälinen kompetenssi. Useat tutkijat ovat kuitenkin todenneet, että kulttuurienvälisen kompetenssin kehittyminen on elinikäinen prosessi. Huttusen, Löytyn ja Rastan (2005) mukaan valmiiden vastausten ja käyttäytymisohjeiden tarjoaminen monikulttuurisessa tilanteessa kohdattaviin monimutkaisiin kysymyksiin on mahdotonta. Pikemminkin arki monikulttuurisessa yhteiskunnassa haastaa jatkuvaan, avoimeen dialogiin yhdessä toimimisen periaatteista ja käytännöistä. (Huttunen, Löytty ja Rastas 2005: 23.) Jokikokon (2002) mukaan kulttuurienvälisesti täysin kompetenttia yksilöä ei ole olemassa, koska tilanteet ovat erilaisia ja niissä tarvittavat valmiudet vaihtelevat ja muuttuvat. Tärkeintä monikulttuurisessa kompetenssissa on itsensä kehittäminen ja elinikäisen, aktiivisen oppijan roolin sisäistäminen. (Jokikokko 2002: 87.)

5.2 Monikulttuurisen opetustoiminnan yhteisöllinen hallinta

5.2.1 Monikulttuurisen opetustoiminnan yhteisöllisen hallinnan hyvät käytännöt

Edellisessä luvussa tarkasteltiin kulttuurienvälistä kompetenssia yksilön näkökulmasta. Nykykasvatustieteessä ja psykologiassa kuitenkin nähdään, että asiantuntijuus on harvoin vain yksilön pään sisällä. Engeströmin ja Middletonin (1998, 4) mukaan asiantuntijuus on jatkuvasti käynnissä oleva yhteistoiminnallinen ja rakenteleva kudos tehtäviä, ratkaisuja, näkemyksiä, läpimurtoja ja innovaatioita. Asiantuntijuus ei siis ole vain yhden ihmisen toimintaan liittyvää, vaan toimintaan vaikuttavat koko työyhteisön yhdessä tekemät ratkaisut, ajatukset ja toiminta. Toisin sanoen asiantuntijuus ei ole yksilön vaan toiminnan

ominaisuus (Launis & Engeström 1999, 75). (Murtonen 2004: 78.) Monikulttuurisen opetuksen yhteisöllinen asiantuntijuus tulee esiin toiminnan hallintaa edistämään kehitellyissä säännöissä ja käytännöissä. Paljon tutkimus- ja kehittämistyötä on suunnattu monikulttuurisen opetuksen erilaisten häiriöiden hallinnan käytäntöihin. Sosiaalipsykologiassa on tutkittu vuosikymmeniä ennakkoluuloista ja rasismista johtuvien ristiriitojen ratkaisua. Monikulttuurisessa psykologiassa taas on kehitelty ratkaisuja kulttuurieroista johtuviin häiriöihin. Tarkastelen seuraavaksi näitä kahta tutkimusperinnettä.

Ennakkoluulojen vähentämisen klassikkomalli on Gordon Allportin (1954) kontaktihypoteesi. Mallin mukaan kontakti vieraan kulttuurin edustajiin voi vähentää kulttuurienvälisiä ristiriitoja, ennakkoluuloja ja syrjintää, kun se tapahtuu tietynlaisissa olosuhteissa. Toiseen ryhmään tutustumisella nähdään olevan positiivinen vaikutus, kun ryhmillä on yhteinen tavoite, kulttuurienvälinen kontakti tapahtuu tasavertaisten henkilöiden välillä ja institutionaaliset normit (lait, säännöt) tukevat suvaitsevaista vuorovaikutusta. Lisäksi kontaktin tulee olla luonteeltaan tiivis, henkilökohtainen ja pitkäkestoinen, jotta henkilöiden välille voi syntyä merkityksellinen suhde. (Allport 1954: 261–281, Brown 1995: 236–246.) Kontaktihypoteesin toimivuutta on testattu paljon kouluissa. Erityisen hyviä tuloksia on saatu yhteistoiminnallista oppimista soveltavissa kouluissa. Niissä edellä kuvatut positiivisen kontaktin edellytykset täyttyvät usein paremmin kuin opettajaajoista opetusta painottavissa kouluissa. (Brown 1995: 257.)

Allportin kontaktihypoteesin pohjalta on kehittynyt kolme tutkimussuuntausta, joissa nähdään onnistuneen kontaktin ydinedellytykset eri tavoin. Brewer & Millerin (1984) johtaman suuntauksen mukaan ryhmienvälistä syrjintää ja ennakkoluuloja vähentää tehokkaimmin kohtaaminen, jossa korostuvat osapuolten yksilölliset ominaisuudet. Ihminen ei ole yksin kulttuurinsa edustaja, vaan ennen kaikkea yksilö. Yksilöllisten identiteettien eri puolia tarkastelemalla huomataan, että kaikilla on jotakin yhteistä. Gaertner et al. (1993) ajaman suuntauksen mukaan taas ryhmienvälisen syrjinnän ja konfliktien vähentämisessä toimii parhaiten uuden yhteisen ryhmäidentiteetin luominen. Vastakkaiset ryhmät pyritään sisällyttämään osaksi laajempaa ryhmää, jolla on yksi yhteinen tavoite ja yhteiset arvot. Tämän suuntauksen mukaan koulutuksessa voidaan pyrkiä vähentämään ennakkoluuloja ja rasismia luomalla vahva oppilaitoskulttuuri. Kolmatta suuntausta edustavien Brownin & Hewstonen (1995) mukaan taas ryhmienvälisiä

ennakkoluuloja voi vähentää vain kontakti, jossa todella puututaan ennakkoluulojen syihin ja pyritään purkamaan vääristyneitä käsityksiä. He kritisoivat edellä kuvattuja malleja siitä, että niiden suosima ongelmallisen ryhmäjäsenyyden merkityksen minimointi ei poista ryhmienvälisiä ristiriitoja. Ristiriidat voivat puhjeta uudestaan tilanteissa, joissa kyseinen ryhmäjäsenyys nousee merkittäväksi identiteetin määrittäjäksi. Ainoastaan ristiriitojen avoin selvittäminen voi poistaa kulttuurienvälisiä ennakkoluuloja pysyvästi. (Brown 1995: 260–266.) Nykyään nämä kolme mallia nähdään toisiaan täydentävinä. Jokaisella mallilla on heikkoutensa ja vahvuutensa ja riippuu tilanteesta, mikä niistä soveltuu parhaiten. Kolme mallia on pyritty myös yhdistämään. Yhdistelmämalli sisältää kaikki edellä mainitut mallit tietyssä järjestyksessä. Ensin on parasta edistää henkilökohtaista tutustumista. Sen jälkeen tulee purkaa tietoisesti ryhmienvälisiä ennakkoluuloja. Kun ryhmien edustajien välillä on henkilökohtaisia suhteita ja stereotypioita on purettu, voidaan luoda toimiva yhteinen ryhmä. (Hewstone 1996: 323–368, Cappozza 2003.)

Kulttuurierojen näkökulmasta monikulttuurisen toiminnan hallintaa voidaan tarkastella Suen (1997) mallin avulla. Hän on tarkastellut monikulttuurisen ohjaustoiminnan käytännön ratkaisuja antropologian käsitteillä generic, emic ja etic. Käytän käsitteistä Matinheikki-Kokon (1999) suomennoksia yleinen (generic), kulttuurispesifi (emic) ja universaali (etic). (Sue 1997: 179–182, 2003, Matinheikki-Kokko 1999: 230–231.) Yleinen (generic) tapa suhtautua kulttuurieroihin on sivuuttaa ne ja toimia valtakulttuurin mukaan. Koulutustoiminta perustuu monikulttuurisissa yhteiskunnissa usein yleiseen länsimaiseen ja eurosentriseen käsitykseen hyvästä opetuksesta. Lähtökohtana on, että hyvä opetus on hyvää opetusta ohjattavien kulttuuritaustasta riippumatta. Yleisesti hyväksytyjen psykologisten mallien nähdään olevan universaalisti sovellettavissa. Kulttuuripsykologian⁷ ja monikulttuurisen psykologian⁸ piirissä on kuitenkin kyseenalaistettu yleinen

⁷ Amerikkalaista kulttuuripsykologista suuntausta edustaa muun muassa Michael Cole, joka on tutkinut psykologian länsimaisuutta sekä perusoletusten ja -teorioiden, että tutkimusmenetelmien näkökulmasta. Cole on tarkastellut etenkin länsimaisten psykologisten teorioiden ja mallien soveltuvuutta kehitysmaihin. Hänen mukaansa kehitysmaissa toteutettavien projektien tulisi perustua aina antropologiseen pohjatyöhön ja sen pohjalta luotuihin kulttuurispesifeihin psykologisiin mittareihin ja välineisiin.

⁸ Monikulttuurisen psykologian tutkimusta edustavat muun muassa Derald Wing Sue & David Sue. He tarkastelevat länsimaisen psykologian riittämättömyyttä monikulttuurisessa yhteiskunnassa: *Most of the professionals have not been trained to work with anything other than mainstream individuals and groups. This is understandable in the light of historical origins of education, counselling/guidance, and mental health systems, which have their roots in Euro-American or Western cultures (Highlen 1994, Wehrly 1995). American psychology has been severely criticized as being ethnocentric, monocultural, and inherently biased against racial/ethnic minorities and other culturally diverse groups (Carter 1995, Laird & Green 1996, Ridley 1995). As voiced by many multicultural specialists, our educational system and counseling have often done great harm to our minority citizens. Rather than educate or heal, rather than offer enlightenment*

lähestymistapa (Sue 2005, Cole 2003). Psykologian mallit ja teoriat perustuvat pääasiassa länsimaisten ihmisten kognitioiden ja toiminnan tutkimukseen ja siten on kyseenalaista väittää niiden automaattisesti kuvaavan ja selittävän myös muunlaisessa kulttuuriympäristössä kasvaneiden ihmisten käyttäytymistä. Länsimaisen psykologian kulttuurisidonnaisia olettamuksia ovat muun muassa yksilökeskeisyys (yhteisöllisyyden sijaan), rationaalisuus ja objektiivisuus (tunteellisuuden ja hengellisyyden sijaan), suora kommunikaatio (epäsuoran kommunikaation sijaan) ja tasa-arvo (hierarkkisten suhteiden sijaan). Yleisen lähestymistavan kyseenalaistajat vaativat monikulttuuriseen toimintaan kulttuurispesifimpää ja kontekstisidonnaisempaa lähestymistapaa. (Sue 1997: 179–180 & 2003.) Myös tässä tutkimuksessa lähdetään siitä, ettei yleinen lähestymistapa monikulttuurisessa opetuksessa usein riitä. Luvun 4.1 lainauksessa tuotiin esiin, minkälaisia häiriöitä yleisen lähestymistavan soveltaminen on tuonut maahanmuuttajien opetukseen.

Kulttuurispesifi (emic) näkökulma on yhteisöön kuuluvien kokemuksellinen käsitys omasta kulttuuristaan. Kulttuurispesifejä psykologisia malleja on alettu kehittää, koska lukuisissa tutkimuksissa on todettu, että länsimaiset mallit eivät kykene selittämään erilaisessa kulttuurisessa ympäristössä kasvaneiden yksilöiden toimintaa (Sue 1997, Cole 2003). Kulttuurispesifin lähestymistavan mukaisessa toiminnassa huomioidaan kulttuurisidonnaiset arvot, käsitykset ja tottumukset niin tavoitteissa kuin prosesseissakin. Kulttuurispesifi opetus tukee opiskelijaa tavalla, joka ei ole ristiriidassa hänen kulttuurisen viiterühmänsä käsitysten ja tapojen kanssa. Kulttuurispesifin lähestymistavan haasteena on, että se voi johtaa kulttuurien stereotypointiin. Lisäksi monikulttuurisessa yhteiskunnassa kaikkien opiskelijoiden kulttuurin tunteminen on mahdotonta. Liian kulttuurispesifeistä lähtökohdista rakennettu monikulttuurinen toiminta voi myös johtaa kaiken hyväksymiseen ja sekaviin toiminnan perusteisiin. (Sue 1997: 180–182 & 2003.) Siksi monikulttuurisessa toiminnassa tarvitaan usein myös yhteisesti hyväksyttyjä, universaaleja toimintaperiaatteita.

Universaali (etic) näkökulma on yhteisöjen toimintakulttuurien tarkastelua ja vertailua ulkopuolisten, universaalien käsitteiden ja teorioiden avulla. Tämän lähestymistavan

and freedom, and rather than allow equal access and opportunities, historical and current practices have restricted, stereotyped, damaged and oppressed the culturally different in the society. (Sue 2003: 69.)

mukaisissa käytännöissä pyritään identifioimaan ihmisen toiminnan universaaleja ulottuvuuksia, jotka ylittävät kulttuurierot ja ovat sovellettavissa kaikkiin kulttuureihin. Universaalien opetuskäytäntöjen nähdään tukevan kaikkia kulttuurista riippumatta. Aidosti eri kulttuurien näkökulmat huomioivat universaalit toimintamallit ovat kuitenkin usein niin yleisiä, että niiden käytännöllinen arvo on vähäinen ilman kulttuurispesifiä ymmärtämystä. Universaalien mallien haasteena on myös se, että niiden tasapuolisesti kaikkien kulttuurien näkökulmat huomioiva universaalius on usein näennäistä ja todellisuudessa mallissa korostuu valtakulttuurin näkökulma. (Sue 1997: 179–182, Matinheikki-Kokko 1999: 230–231.)

Suen (2003) mukaan hyvä monikulttuurinen toiminta yhdistää kulttuurispesifiä ja universaalia näkökulmaa. (Sue 1997: 179–182, 2003.). Universaalien näkökulman pohjalta voidaan luoda yleiset toimintaperiaatteet, mutta monikulttuurisen opiskelijaryhmän kanssa toimittaessa on tärkeää tutustua myös yksittäisiin kulttuureihin ja pyrkiä huomioimaan niitä toiminnassa. Tässä luvussa on tuotu esiin monikulttuurisen opetuksen hallinnan hyviä käytäntöjä. Seuraavassa luvussa tarkastelen monikulttuurisen opetuksen hallintaprosessia.

5.2.2 Monikulttuurisen opetustoiminnan yhteisöllisen hallinnan prosessi

Työtoiminnan tutkimuksessa perinteinen kokemosoppimiseen perustuva tapa ymmärtää toiminnan hallintaa on, että toiminnan alkuvaiheessa kohdataan paljon häiriöitä, mutta kokemuksen myötä toiminta vakiintuu ja häiriöitä opitaan hallitsemaan. Luvun 5.1.2 psykologisten sopeutumisprosessimallien taustalla vaikuttaa samanlainen käsitys kehityksestä. Viime vuosikymmenten tutkimus on kuitenkin osoittanut, että monimutkaisessa toiminnassa häiriöt eivät välttämättä katoakaan, vaan toiminnan hallinta vaatii jatkuvaa oppimista ja kehittämistä. (Engeström 1998: 79–80.) Jännitteet, ristiriidat ja häiriöt ovat monikulttuurisen toiminnan normaali piirre, kuten myös luvussa 5.1.2 on tuotu esiin. Gutirriez, Baquedano-López ja Tejeda (1999) nimittävät monikulttuurista koulutustoimintaa hybridiksi toiminnaksi, koska sillä on useita kohteita, se on moniäänistä ja sen kulkuun vaikuttavat moninaiset käsikirjoitukset.

1



(Wehner, Clases & Bachmann 2000: 988)

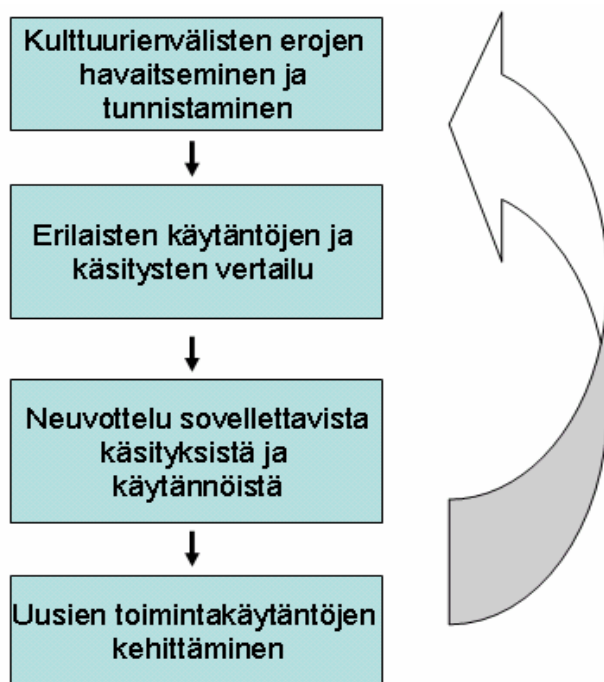
40

voidaan reagoida ensinnäkin pyrkimällä korjaamaan tilanne ennalleen (korjaava yhteistyö). Odottamattomia tilanteita voidaan ratkoa myös reflektioivammalla otteella, pohtien tilanteen perusteita (ekspansiivinen yhteistyö). Yhteistyö kuitenkin on pääasiassa ongelmien välittömään ratkaisuun tähtäävää yhteistoimintaa. Yhteiskehittely taas on yhteistoiminnan muoto, jossa pyritään luomaan yksittäistapaukset ylittäviä ratkaisuja ja tarkastelemaan toimintaa laajemmin. Yhteiskehittely on harvinainen yhteistoiminnan muoto ja vaatii tietoista suunnittelua sekä erityistä aikaa ja tilaa. Laaja-alainen kehittämistoiminta on mahdotonta normaliteetin ohella. Yhteiskehittelyyn motivoivat usein toiminnassa ilmenneet vakavat kriisit. Kehittämistoiminnassa luodut ratkaisut sovelletaan käytäntöön parantavan järjestelyn avulla. (Wehner, Clases & Bachmann 2000: 987–992.)

Gutierrez, Baquedano-López ja Tejeda (1999) puhuvat monikulttuurisen koulutuksen reflektointiin perustuvasta kehittämistoiminnasta **kolmantena tilana**, jossa vaihtoehtoisten ja kilpailevien näkemysten pohdinnan kautta konflikteista ja eroista tulee rikkaita yhteistyön ja oppimisen areenoita. Toiminnan teorian näkökulmasta kolmas tila voidaan käsitteellistää myös ekspansiivisen oppimisen tilana, jossa toiminnan kohde laajenee ja toiminta uudelleenjärjestäytyy. Monikulttuuriselle toiminnalle luonteenomainen hybridisyys ja monimuotoisuus ovat kolmannen tilan rakennuspalikoita. (Gutierrez, Baquedano-López ja Tejeda 1999: 286–288.)

Teräs (2004) on toteuttanut kehittävän työntutkimuksen, jossa kehitettiin monikulttuurista koulutusta kolmannessa tilassa. Projekti sai alkunsa sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksen maahanmuuttajien valmentavan koulutuksen häiriöistä ja ristiriidoista (ks. luvun 4.1 lainaus). Kouluttajat totesivat, etteivät suomalaiset koulutuskäytännöt sellaisenaan sovellu maahanmuuttajien koulutukseen. Toimintaa päätettiin kehittää kehittävän työntutkimuksen ja toiminnan teorian piirissä kehitetyn muutoslaboratoriomenetelmän avulla, jota alettiin kutsua projektissa kulttuurilaboratorioksi. Kehittämistoimintaan kuului analyysisuunnittelu- ja kokeiluvaihe. Analyysivaiheessa kerättiin havaintoja työn epäkohdista ja häiriöistä osallistujien kirjoittamien päiväkirjojen ja haastattelujen avulla. Niiden pohjalta luotiin kuva toiminnan nykytilasta. Suunnitteluvaiheessa kehitettiin ratkaisuja toiminnan haasteisiin. Kokeiluvaiheessa ideoita ja ratkaisuja kokeiltiin käytännössä ja kehitettiin edelleen. (Teräs 2004: 4, 18–19.)

Suunnitteluvaihe toteutettiin muutamana kymmenenä keskustelutilaisuutena, jonka tasavertaisina osallistujina olivat opettajat, maahanmuuttajaopiskelijat ja muun henkilökunnan edustajat. Keskeinen kysymys kulttuurilaboratoriossa oli, mitä valmiuksia opiskelijoilla oli hallita oppimisympäristöään ja siihen liittyviä välineitä. Ensimmäisessä kulttuurilaboratoriossa vuonna 2001 opiskelijat toivat esille muun muassa sen, miten hallita tietokoneiden käyttöä ja paperin suurta määrää, joilla on tärkeä rooli suomalaisessa oppilaitoskulttuurissa. Toisessa kulttuurilaboratoriossa vuonna 2003 taas vertailtiin opiskelijoiden aikaisempaa ja nykyistä oppimiskulttuuria. Opiskelija ei uudessa oppimisympäristössään tunnistanut, mitä häneltä odotettiin. Istunnoissa tarkasteltiin etenkin aikaisemman opettajakeskeisen ja nykyisen opiskelijakeskeisen opetuksen eroja pohtimalla muun muassa kuka puhuu tunnilla ja mitä, kuka päättää mitä puhutaan ja kuka arvioi opetusta. Samalla mietittiin, mitä asioita olisi hyvä säilyttää ja mitä muuttaa tulevaisuudessa. Kulttuurilaboratorioistunnot olivat kulttuurienvälisen kohtaamisen tila, keskustelufoorumi, jossa osallistujilla oli mahdollisuus tutustua toistensa kulttuuriin, verrata eri kulttuurien tapoja, kohdata kulttuurien välisiä rajoja sekä rakentaa uutta kulttuurisia rajoja ylittävää toimintaa. (Teräs 2004: 11, 40.) Teräs (2004) nimittää kulttuurierojen tarkasteluprosessia näkymättömän näkyväksi tekemisen prosessiksi. Prosessi etenee seuraavasti:



Kuva 4: Kulttuurierojen näkymättömästä näkyväksi tekemisen prosessi

Mukailtu Teräksen (2004: 42) mallista

Kulttuurilaboratoriotyöskentely edellytti osallistujilta aktiivista otetta ja halua toiminnan kehittämiseen ja kriittiseen tarkasteluun yhteistyössä kaikkien siihen osallistuvien kanssa. Moni hierarkkisesta kulttuurista tuleva opiskelija koki kehittämistoimintaan osallistumisen aluksi vieraana. He ehdottivat samaa kulttuuritaustaa edustavien opettajien kutsumista opiskelijoiden sijaan toimintaa kehittämään ja ilmaisivat tutkijalle, etteivät kokeneet opettajien työn avointa kritisointia soveliaaksi. Vähitellen he kuitenkin ymmärsivät kehittämistoiminnan demokraattisen idean ja osallistuivat keskusteluun innokkaasti. Kulttuurilaboratoriossa tuotettiin runsaasti ehdotuksia koulutuksen kehittämiseksi. Toiminnan kehittämis ehdotuksista suurin osa (90 %) oli opiskelijoiden tekemiä. Keskeisimmät ehdotukset liittyivät suomen kielen opetukseen, oppilaitoksen opetus- ja opiskelutapoihin ja opiskelijoiden arjen haasteiden tukemiseen. Ehdotusten perusteella muodostettiin kokeiluja, jotka toteutettiin seuraavana lukuvuonna. Lisäksi uudistettiin koulutuksen opetussuunnitelmaa ja tuotettiin oppaita kulttuurienväliseen opetukseen ja opiskeluun. (Teräs 2004: 33, 43–44, 49–63.) Kulttuurilaboratoriossa pyrittiin aktiivisesti luomaan uutta kulttuuria, pelkän erilaisista kulttuureista tietoiseksi tulemisen tai passiivisen sopeutumisen sijaan. Tällainen kehittämistoiminta vaatii paljon aikaresursseja ja on melko harvinaista.

6 Teoreettisen viitekehyksen yhteenveto

Määrittelen kulttuurin tutkimuksessani yhteisön toimintaa ohjaavien merkitysten, uskomusten, käytäntöjen, symbolien, normien ja arvojen kokonaisuudeksi, joka näyttäytyy yhteisöön kuuluville yksilöille eri tavoin ja muuttuu ajan kuluessa. Monikulttuurinen opetus taas määrittyy toiminnaksi, johon osallistuu monenlaisia etnisiä ja kansallisia kulttuureja edustavia opiskelijoita. Tarkastelen monikulttuurista opetusta soveltavasta, toiminnan häiriöitä ja hallintakäytäntöjä tarkastelevasta näkökulmasta.

Monikulttuurinen opetus nähdään tutkimuksessani ristiriitaisena ja moniäänisenä toimintana, jonka hallinta vaatii jatkuvaa oppimista. Monikulttuurisen opetuksessa voi syntyä häiriöitä muun muassa kulttuurieroista, enakkoluuloista ja syrjinnästä sekä siirtolaisuuden aiheuttamasta stressistä johtuen. Kulttuurierot ilmenevät akateemisessa monikulttuurisessa opetuksessa muun muassa oppimiskäsityksissä ja

työskentelytottumuksissa. Häiriöitä voivat aiheuttaa erilainen käsitys yhteisöllisyydestä, hierarkkisuudesta, sukupuoliroolien merkityksestä, täsmällisyydestä, sääntöjen tilannesidonnaisuudesta ja tunteiden ilmaisusta. Syrjintä voi monikulttuurisessa opetuksessa olla joko häirintää, välitöntä syrjintää tai välillistä rakenteellista syrjintää. Sosiaalipsykologisia selityksiä syrjinnälle ovat ryhmän oman arvon pönkittäminen, ryhmienvälinen kilpailu tai suhteellinen deprivatio. Monikulttuurisessa opetuksessa ongelmatilanteita voi synnyttää myös opiskelijoiden siirtolaisuudesta tai kotoutumishaasteista johtuva stressi. Stressiä voivat aiheuttaa muun muassa uuteen ympäristöön asettumisen käytännön järjestelyt, kulttuurierot, arjen syrjintäkokemukset, huoli kaukana olevista läheisistä sekä työttömillä maahanmuuttajilla työllistymishaasteet.

Monikulttuurisen toiminnan hallintaa tarkastellaan eri tutkimusperinteissä eri näkökulmista. Kulttuurienvälisessä psykologiassa ja viestinnässä sitä on tutkittu yksilön näkökulmasta monikulttuurisena kompetenssina. Monikulttuurisen opetuksen kompetenssin on nähty koostuvan erilaisia kulttuureja edustavien opiskelijoiden kunnioituksesta ja pyrkimyksestä asettua heidän asemaansa, sosiaalisesta ja kulttuurienvälisestä älykkyydestä, kyvystä sopeutua uusiin ympäristöihin, opetukseen vaikuttavien kulttuuristen käsitysten tiedostamisesta, vieraita kulttuureja koskevasta tiedosta ja kokemuksista sekä kyvystä tehdä monikulttuurisen ryhmään tarpeet huomioivia ratkaisuja opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Kompetenssin nähdään kehittyvän kulttuurienvälisten kokemusten, mallista oppimisen sekä koulutuksen ja kulttuuritiedon opiskelun myötä. Kompetenssin kehittymistä on kuvattu tasomalleilla, joista osa kuvaa psyykkistä ja sosiokulttuurista sopeutumista ja osa refleктоivaa oppimista. Toiminnallinen sopeutuminen on refleктоivaa oppimista yleisempää.

Organisaatiotutkimuksessa taas näkökulma on yksilöllisen sijaan yhteisöllinen ja keskiössä on monikulttuurisen toiminnan hallinta. Monikulttuurisen opetuksen hallinnan käytäntöjä on kehitetty ongelmakohtaisesti. Ennakkoluuloista ja rasismista johtuvia häiriöitä on pyritty ehkäisemään edistämällä tutustumista ja yhteistoiminnallisuutta sekä keskustelemalla ennakkoluuloista avoimesti. Kulttuurieroja taas hallitaan ylläpitämällä valtakulttuurin mukaista toimintaa, huomioimalla jokaisen kulttuurin erityispiirteet ja/tai kehittämällä kaikkien kulttuurien edustajille soveltuvia universaaleja käytäntöjä.

Monikulttuurisen opetuksen häiriöiden hallintaprosessi voi sisältää joko yksittäisten ongelmien korjaamista, yksittäisten ongelmien refleктоivaa ratkomista tai koko toiminnan refleктоivaa kehittämistä. Häiriöiden hyödyntämisestä laajemman kehittämisen pohjana puhutaan yhteiskehittelynä, kolmannessa tilassa tapahtuvana toimintana tai ekspansiivisena oppimisena. Tällainen kehittämistoiminta on harvinaista ja vaatii tietoista suunnittelua sekä erityistä aikaa ja tilaa. Siihen motivoivat yleensä toiminnassa kohdatut vakavat kriisit. Usein häiriöiden hallinta on kuitenkin enemmän korjaavaa ja olemassa olevaa toimintaa ylläpitävää kuin uudistavaa oppimista.

Kokosin teoriaosassa esitellyt monikulttuurisen osaamisen ja toiminnan kehittymisen mallit nelikenttään, jonka toisena ulottuvuutena on sopeuttava/uutta luova kehittyminen ja toisena ulottuvuutena yhteisöllinen/ yksilöllinen kehittyminen.

Taulukko 2: Monikulttuurisen opetuksen hallinnan kehittymisen mallit

	Sopeuttava kehitys	Refleктоiva ja uutta luova kehitys
Yksilön kehitys	Psykkinen sopeutuminen (Oberg, Ward, Pollari) Sosiokulttuurinen sopeutuminen (Ward) Asiantuntijuuden kehittymismalli (Triandis)	Uudistava oppiminen (Mezirow)
Yhteisön ja toiminnan kehitys	Yhden palautekytkennän oppiminen (Argyris & Schön) Korjaava yhteistyö (Wehner, Clases & Bachmann)	a) tiettyä ongelmaa koskeva: Refleктоiva yhteistyö (Wehner, Clases & Bachmann) b) koko toimintaa koskeva Kaksinkertaisen palautekytkennän oppiminen (Argyris & Schön) Yhteiskehittely (Wehner, Clases & Bachmann) Kolmannessa tilassa tapahtuva toiminta (Gutierrez, Baquedano-López ja Tejeda) Ekspansiivinen oppiminen (Engeström) Näkymättömän näkyväksi tekeminen (Teräs)

Monikulttuurisen osaamisen ja toiminnan kehittymistä kuvataan nykytutkimuksessa kaikista neljästä näkökulmasta. Kehittymisen nähdään olevan elinikäinen prosessi.

7 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni kohteena ovat kokeneiden kouluttajien kertomukset monikulttuurisen akateemisen opiskelijaryhmän opetuksesta. Tutkimusteemoja on kolme:

1. Monikulttuurisen opetuksen häiriöt

Minkälaisia häiriötilanteita kokeneet kouluttajat ovat kohdanneet monikulttuuristen akateemisten opiskelijaryhmien opetuksessa? Mistä häiriöt johtuvat?

2. Monikulttuurisen opetuksen hallinta

Miten häiriötilanteet ovat ratkenneet? Minkälaisia hyviä käytäntöjä on kehitetty monikulttuurisen opetuksen hallintaan? Mitä monikulttuurinen kompetenssi ja monikulttuurisen opetuksen hallinta kouluttajien mukaan on?

3. Monikulttuurisen opetuksen hallinnan kehittyminen

Miten haastatellut kouluttajat käsittävät monikulttuurisen opetuksen hallinnan kehittymisen? Painottuuko kertomuksissa yksilöllinen vai yhteisöllinen kehitys? Onko kehitys sopeuttavaa vai refleктоivaa/uutta luovaa?

Menetelmälliseksi lähestymistavaksi olen valinnut narratiivisen tutkimuksen, koska kertomusten analyysin kautta voin saada sekä kokemuksellisia että argumenttoivia vastauksia tutkimuskysymyksiini. Tutkimuskysymykset on ilmaistu tässä luvussa teoreettisilla käsitteillä, mutta aineiston analyysissä käytän narratiivisen tutkimuksen käsitteitä. Puhun häiriötilanteista kertomusten **kriittisinä tilanteina**, tilanteiden ratkaisuksista ja hyvistä käytännöistä kertomusten **ratkaisuina** ja monikulttuurisen opetuksen hallintaa ja sen kehittymistä koskevista käsityksistä kertomusten **opetuksina**. Seuraavassa luvussa esittelen tarkemmin tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut ja aineiston.

8 Aineiston keruu ja analyysi

8.1 Narratiivinen lähestymistapa

Kiinnostuin narratiivisesta lähestymistavasta sen käytännönläheisyyden vuoksi. Kertomuksia tarkastelemalla pääsen käsiksi abstraktien käsitysten ohella myös haastateltavien käytännön kokemuksiin. Soveltava monikulttuurinen tutkimus tarkastelee usein käsityksiä, joilla ei välttämättä ole mitään tekemistä käytännön todellisuuden kanssa. Olen kiinnostunut abstrakteja käsityksiä enemmän siitä, miltä monikulttuurinen koulutus kaikessa haasteellisuudessaan näyttää käytännössä. Lisäksi narratiivinen lähestymistapa sopii hyvin monikulttuurisen tutkimuksen menetelmäksi, koska se sisältää itsessään ajatuksen todellisuudesta moniäänisenä ja kerroksellisena kokonaisuutena, joukkona pieniä kertomuksia (Heikkinen 2001).

Monessa kielessä on olemassa sanonta ”Elämä on kuin kirjan kirjoittamista”. Ymmärtääksemme omaa elämäämme ja muiden ihmisten elämää muutamme ne mielessämme kertomuksiksi. Yksittäiset tapahtumat saavat merkityksen kun ne sijoitetaan osaksi laajempaa kertomusta. Kertomusten avulla ihmiset järjestävät todellisuuden sekamelskan selkeiksi kokonaisuuksiksi. (Czarniawska 2004: 5.) Menneistä tapahtumista kertominen tarinamuodossa vaikuttaa olevan universaali ihmistoiminnan piirre (Riessman 2002: 219, Mishler 1986: 67, Bruner 1991: 4). Tarinankertominen on yksi ensimmäisistä puhetyypeistä, jonka opimme lapsina. Tarinoita kertovat kaiken ikäiset, kaikkiin sosiaalisiin ryhmiin kuuluvat ja niitä kerrotaan kaikenlaisissa tilanteissa. (Riessman 2002: 219–220.)

Myös haastattelutilanteessa ihmiset kertovat mielellään tarinoita. Perinteisessä haastattelussa haastateltava pyritään pitämään asiassa ja kertomuksellinen puhe tukahdutetaan. Haastatteluaineisto sisältää kuitenkin lähes aina kertomuksellista puhetta. Monissa analyysimenetelmissä (mm. sisällön analyysi ja fenomenografia) havainnollistavat esimerkit ja tarinat kuitenkin karsitaan pois epäolennaisena ja keskitytään haastateltavan välittämään käsitykseen. Narratiivinen tutkimus taas on kiinnostunut juuri käytännön kokemuksia kuvaavista kertomuksista. (Mishler 1986: 68–69, Riessman 2002: 219.) Narratiivisessa tutkimuksessa kertomukset välittävät ja rakentavat tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Huomio kohdistuu siihen, miten yksilöt antavat merkityksiä asioille tarinoidensa

kautta. (Heikkinen 2001: 116.) Yksilöt kertovat haastatteluissa kokemuksistaan havainnollistaakseen ja vahvistaakseen tutkijalle käsityksiään itsestään, elämästään tai jostakin muusta keskustelun kohteena olevasta henkilökohtaisesta aiheesta. (Riessman 2002: 218.) Päätin tarkastella kiinnostukseni kohteena olevaa monikulttuurista koulutusta narratiivisen lähestymistavan avulla, koska näin saan retorisen monikulttuurisuus-puheen rinnalle myös konkreettisia esimerkkejä monikulttuurisesta toiminnasta.

Narratiivi-käsite on peräisin latinan kielestä, jonka substantiivi ”*narratio*” tarkoittaa kertomusta ja verbi ”*narrare*” kertomista. Englannin kielessä kantasanat ovat muuttuneet substantiiviksi ”*narrative*” ja verbiksi ”*narrate*”. (Heikkinen 2001: 116.) Narratiivisuuden käsite on suomennettu termeillä kertomuksellisuus ja tarinallisuus. Monet sosiaalitieteilijät eivät tee lainkaan käsitteellistä eroa kertomuksen ja tarinan välillä, vaan valitsevat kulloinkin kieleen paremmin sopivan ilmauksen. Kirjallisuuden tutkimuksessa tehdään kuitenkin selkeä ero näiden käsitteiden välillä. Tarina viittaa kertomuksen ilmaisemaan tapahtumakulkuun. Samasta tarinasta (vaikkapa Punahilkka) voi olla siten monta toisistaan poikkeavaa kertomusta. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005: 189.) Käytän tutkimuksessani pääasiassa käsitettä kertomus.

Narratiivinen lähestymistapa on osa luonnontieteellisiä tutkimusmenetelmiä kritisoivan ”hermeneuttisen käänteen” myötä kehittynyttä tutkimusmenetelmäperinnettä. Tutkinnallisten menetelmien yleistymisen loi mahdollisuuden ”narratiiviselle käänteelle”, jonka keskiössä ovat ihmisten kertomukset. (Riessman 2002: 1.) Kielitieteissä narratiivista tutkimusta on tehty jo vuosikymmeniä. Ihmistieteissä narratiivista lähestymistapaa on alettu hyödyntää 1980-luvulta lähtien ja se on vakiinnuttanut paikkansa tutkimusmenetelmien joukossa 1990-luvulla. (Bruner 1991: 5.)

Tarinoita eivät kerro luonto ja maailma, vaan ihmiset. Siten narratiivinen tutkimus sisältää aina tulkintaa. Kertomukset ovat ihmisten representaatioita tapahtumista. (Riessman 2002: 218.) Narratiivinen tutkimus ei pyri objektiiviseen tai yleistettävään tietoon, vaan paikalliseen, henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon. Tieto tutkimusteemasta muodostuu näin moniäänisenä ja kerroksellisenä kokonaisuutena, joukkona pieniä kertomuksia, eikä pelkisty yhteen, universaaliin ja monologiseen ”suureen kertomukseen”, jolla on valta-asema. (Heikkinen 2001: 116, 129–130.)

Narratiivisen tutkimuksen tyyppejä voidaan luokitella monin tavoin. Riessman (2002) hahmottaa kolme toisistaan poikkeavaa narratiivisen tutkimuksen perusmallia: Ensimmäisen mallin tavoitteena on tuottaa haastattelemalla ja muista lähteistä kokoamalla kokonainen yhden ihmisen tai organisaation elämänkerta. Olin alun perin kiinnostunut saamaan tutkimuksen avulla selville tarkastelemieni koulutusten monikulttuuristen käytäntöjen elämänkerran. Havaitsin kuitenkin haastatteluja tehdessäni, että saan selville enemmänkin välähdyksiä käytäntöjen kehityskertomuksesta, kuin varsinaisen historiallisen jatkumon. Välähdysmäiset kertomukset ovat Riessmanin toisen kertomuksen perusmallin mukaisia. Kokonaisvaltaisen elämänkerran sijaan voidaan tarkastella lyhyitä, suullisen kertomuksen rakennetta noudattavia kertomuksia, jotka kuvaavat tietyn tapahtuman tai kokemuksen. Niissä on tilanne, henkilöt ja juoni. Lähestyn aineistoa sekä ensimmäisen että toisen kertomusten hahmottamistavan avulla. Olen kiinnostunut haastateltavien monietnisten ryhmien kanssa toimimisen historiasta sekä monietnisten ryhmien hallintaa koskevista yksittäisistä kokemuksista. Kolmas Riessmanin kuvaama tapa tutkia kertomuksia olisi kertomistilanteen vuorovaikutuksen diskurssianalyttinen tai keskusteluanalyttinen tarkastelu. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005: 192–193.)

Narratiivisia tutkimuksia voidaan luokitella myös sen perusteella, miten kertomuksellisuus tutkimuksessa ilmenee. Ensinnäkin tutkimus voi olla kokonaisuudessaan kirjoitettu kertomuksen muotoon. Toiseksi tutkimusaineistona voivat toimia tutkittavaa ilmiötä koskevat kertomukset. Kolmanneksi aineistoa voidaan analysoida narratiivisin menetelmin. Polkinghornen (1995) mukaan narratiivisen analyysin tavoitteena on uuden synteesinomaisen kertomuksen luominen tuomalla esiin aineiston keskeisiä teemoja. Hän erottaa narratiivisen analyysin narratiivien analyysistä, jossa aineistoa luokitellaan ja jäsennetään erilaisiin kategorioihin ja tapaustyyppeihin. Tutkimusta voidaan pitää narratiivisena myös siitä näkökulmasta, että sen tulokset voivat vaikuttaa olemassa oleviin narratiiveihin ja auttaa kehittämään toimintaa. (Heikkinen 2001: 116, 118, 122, 129–130; Polkinghorne 1995: 6-8, Heikkisen 2001: 122 mukaan.) Tästä tutkimuksesta tekee narratiivisen sen kertomuksellinen aineisto ja aineiston analysointi narratiivisin menetelmin. Analyysini ei ole Polkinghornen narratiivisen analyysin mukaista, sillä luokittelen aineistoa. Puhun analyysistä kuitenkin narratiivisena analyysinä, koska analyysikehikko ja aineiston esittelytapa ovat narratiivisia. Tutkimukseni toimii mahdollisesti myös käytännön toiminnan kehittäjänä, sillä haastateltavat toivat esiin, että

on kiinnostavaa ja hyödyllistä reflektoida omaa työtään sekä nähdä tutkijan analyysi omista työkäytännöistä.

8.2 Aineiston keruu

8.2.1 Aineistonkeruumenetelmä

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska olen kiinnostunut siitä, miten kouluttajat itse kuvaavat monikulttuurisen opetuksen hallinnan kehittymistä. Haastattelumenetelmän etuna on muun muassa se, että toimijat pääsevät itse määrittelemään avaintapahtumat käyttäen itse valitsemiaan käsitteitä. Päätin toteuttaa haastattelut ryhmässä. Ryhmähaastattelun valinnalle on useita syitä. Ensinnäkin tutkimuksen kohteena on yksilöllisen kompetenssin rinnalla myös yhteisöllinen hallinta ja käytännöt. Toiseksi haastateltavien on ryhmähaastattelutilanteessa mahdollista kommentoida toistensa kertomuksia ja rakentaa tarinaa yksikkönsä monikulttuurisesta toiminnasta yhdessä. Czarniawskan (2004) mukaan kertomuksemme eivät usein ole vain oman mielivaltaisen rakentelumme tuotosta, vaan ne muokkautuvat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Muut voivat hyväksyä, hylätä tai parannella kertomustamme. (Czarniawska 2004: 5.) Kahden henkilön muisti on myös aina parempi kuin yhden. Oman työn pohtiminen yhdessä voi myös auttaa kehittämään sitä. Haastattelupyynnössäni toivoin mahdollisimman monen työyhteisön jäsenen osallistuvan haastatteluun. Tein kaksi parihaastattelua ja kaksi yksilöhaastattelua.

Alkuperäinen tavoitteeni oli haastattelun lisäksi tutustua tarkasteltaviin koulutuksiin myös etnografisesti, keräten monenlaista aineistoa. Pyysin haastateltavia ottamaan haastatteluun mukaan organisaation monikulttuurista toimintaa koskevia dokumentteja. Harmikseni tarkastelemissani koulutuksissa ei kuitenkaan yhtä lukuun ottamatta ollut olemassa monikulttuuristen ryhmien kanssa toimimista koskevaa kirjallista materiaalia. Kaikki monikulttuurisiin toimintatapoihin liittyvät yhteiset ratkaisut ja päätökset on tehty suullisesti, ilman dokumentointia. Haastattelun aluksi pyysin haastateltavia kuitenkin kuvailemaan organisaation monikulttuurisen toiminnan historiaa ja henkilökohtaista taustaansa monikulttuurisen toiminnan parissa.

8.2.2 Aineisto

Haastattelin kuutta kouluttajaa, joilla on pitkä kokemus monikulttuuristen opiskelijaryhmien kouluttamisesta. Valitsin haastateltavaksi kokeneita toimijoita, koska heillä on paljon kertomuksia monikulttuurisesta opetuksesta ja he voivat hahmottaa käytäntöjen ja osaamisensa kehitystä pidemmällä aikavälillä. Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastateltavat ovat työskennelleet alalla vähintään kymmenen vuotta. Haastateltavat edustavat kahta erilaista koulutustoimintaa: kolme heistä toteuttaa kansainvälistä maisteriohjelmaa ja kolme yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen maahanmuuttajakoulutusta. He edustavat neljää eri organisaatiota, eli kahdessa organisaatiossa olen tehnyt parihaastattelun ja kahdessa yksilöhaastattelun. Käytän koulutustoiminnoista raportissa lyhenteitä MaistA (maisteriohjelma A), MaistB (maisteriohjelma B) TäykA (täydennyskoulutuskeskuksen maahanmuuttajakoulutus A) ja TäykB (täydennyskoulutuskeskuksen maahanmuuttajakoulutus B).

Olen kerännyt suurimman osan aineistosta Suomen kesäyliopistot ry:lle tekemissäni selvitysprojeekteissa. Tein ensin olemassa olevaa koulutustarjontaa kartoittavan Akateemisten maahanmuuttajien kotoutumista tukeva koulutus Suomessa-selvityksen, jota varten haastattelin MaistA:n tutkimusjohtajaa, TäykA:n projektipäällikköä ja TäykB:n projektikoordinaattoria. Näiden haastattelujen myötä ajatus pro graduni aiheesta kypsyi ja kirjoitin alustavan tutkimussuunnitelman. Seuraavaksi tein Suomen kesäyliopistot ry:lle Oppilaitoksen monikulttuurisen osaamisen kehittämisoppaan. Suunnittelin oppaan haastattelut niin, että voisin hyödyntää aineistoa myös pro gradussani. Haastattelin MaistA:n tutkimuspäällikköä ja suunnittelijaa sekä TäykA:n projektipäällikköä ja koulutussuunnittelijaa. Näiden haastattelujen lisäksi otin aineistoksi myös aiemmin tekemästäni TäykB:n haastattelusta tutkimusteemoja koskevat osat. Kesäyliopistojen selvityksiin keräämäni aineiston lisäksi haastattelin kansainvälisen maisteriohjelman (MaistB) järjestämisestä ja toteutuksesta vastaavaa suunnittelijaa. Valitsin MaistB:n mukaan siksi, että olen itse osallistunut siihen ja tiedän sen olevan monikulttuurisesta näkökulmasta pitkälle pohdittu.

Seuraavaan taulukkoon on koottu tässä tutkimuksessa tarkastelemiani koulutuksia yhdistäviä ja erottavia tekijöitä:

Taulukko 3: Haastateltavien edustamien koulutustoimintojen erityispiirteet

	MaistA	MaistB	TäykA & TäykB
Koulutusmuoto	maisteriopinnot	maisteriopinnot	työvoimapolitiittinen ohjaava ja valmentava koulutus sekä kielikoulutus
Koulutuksen tavoitteet	tuottaa alan asiantuntijoita	tuottaa alan asiantuntijoita	edistää opiskelijoiden kotoutumista ja työllistymistä Suomessa
Koulutuksen kohderyhmä	kandidaatin tutkinnon suorittaneet henkilöt	kandidaatin tutkinnon suorittaneet henkilöt	työttömät maahanmuuttajat, joilla on korkeakoulututkinto tai -opintoja
Ryhmän monikulttuurisuus	eri koulutusalojen edustajia eri maista ja etnisistä ryhmistä, suuri osa EU/ETA maiden ulkopuolelta	eri koulutusalojen edustajia eri maista ja etnisistä ryhmistä, enemmistö suomalaisia	eri koulutusalojen edustajia eri maista ja etnisistä ryhmistä, enemmistö venäläisiä
Ulkomaalaisten opiskelijoiden maahantulosyy	yleensä opiskelu	perhesiteet, paluumuutto, pakolaisuus, työ, opiskelu	perhesiteet, paluumuutto, pakolaisuus, työ, opiskelu
Opiskelijoiden valintakriteerit	soveltuvuus, pohjakoulutus, motivaatio ja hyvä englannin kielen taito	soveltuvuus, pohjakoulutus, motivaatio ja hyvä englannin kielen taito	koulutettavuus, pohjakoulutus, motivaatio ja hyvä suomen kielen taito
Opiskelijavalinnan toteutus	koulutuksen järjestäjät valitsevat	koulutuksen järjestäjät valitsevat	koulutuksen järjestäjät ja työvoimatoimisto valitsevat yhdessä
Opiskelukieli	englanti	englanti, espanja, suomi, ruotsi	suomi

Olen kiinnostunut haastateltavien kaikista monietnisen opiskelijaryhmän hallintaan liittyvistä kokemuksista, joten tutkimuskohteena eivät ole yksin heidän tällä hetkellä järjestämäänsä akateemista koulutusta koskevat kertomukset. Koen, että tarkastellessani monikulttuurisen osaamisen ja käytäntöjen kehitystä, en voi rajoittaa tarkastelua haastateltavien viimeisimpiin työkokemuksiin monikulttuurisesta opetuksesta, vaan olen kiinnostunut monikulttuurisen opetustoiminnan hallinnan kehittymisestä koko heidän uransa aikana. Pää tarkastelun kohteena on kuitenkin nykyinen koulutustoiminta.

8.2.3 Haastattelujen toteutus

Toimitin haastattelurungon haastateltaville sähköpostitse kaksi päivää ennen haastattelua. Haastattelurunko on liitteenä (liite 1). Haastattelun pääteemoja olivat:

- a) kouluttajan monikulttuurinen kompetenssi ja sen kehittyminen,
- b) opetuksen ongelmatilanteet ja niiden ratkaisut,
- c) opiskelijoiden monikulttuurisuuden huomioivat toimintakäytännöt ja niiden kehittyminen sekä
- d) monikulttuurisen osaamisen ja käytäntöjen kehittäminen

Haastattelukysymykset eivät olleet kaikki narratiivisia, koska tehdessäni ensimmäisiä haastatteluja en ollut vielä valinnut tutkimukseni menetelmäksi narratiivista lähestymistapaa. Kaikki haastattelut ovat kuitenkin luonteeltaan kerronnallisia. Pääkiinnostuksen kohteenani olivat haastateltavien konkreettiset tutkimusteemoihin liittyvät kokemukset, abstraktien ja kontekstista irrallaan olevien näkemysten sijaan. Kokemuksen välittämisen lisäksi kertoja perustelee usein myös miksi kyseinen kokemus kannatti kertoa. Kertomusta kuvatessaan kertoja ottaa vastuun tarinan merkityksestä, verrattuna neutraaleihin, raporttimaisiin vastauksiin, jotka jäävät vähemmän henkilökohtaisiksi. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005: 190–191, 199.) Toin kertomuksellisen näkökulman esiin viimeisessä, MaistB:n haastattelussa eksplisiittisesti:

Haastattelija: Se mistä mä lähen liikkeelle, ni on se, et mä teen narratiivista tutkimusta, eli mahdollisimman paljon omien kokemusten kautta, ei niinkään niin, että selittäisit nyt tässä kaiken sen mitä oot luku, vaan just enemmänki sitä et miten oot käytännön kautta kokenu.

Ihmisille on tyypillistä tuottaa kertomuksia haastattelussa, kun haastattelutilanne on riittävän avoin. Avoimessa kerronnallisessa haastattelussa haastateltavalle annetaan tilaa puhua omalla äänellään, kontrolloida vuorovaikutusta ja aiheiden etenemistä sekä häntä rohkaistaan laajentamaan vastauksiaan. Tutkija pyytää kertomuksia, antaa tilaa kertomiselle ja esittää sellaisia kysymyksiä, joihin olettaa saavansa vastaukseksi kertomuksia. (Mishler 1986: 69, Hyvärinen & Löyttyniemi 2005: 191.) Yritin antaa haastattelussa mahdollisimman paljon aikaa ja tilaa vapaalle kertomiselle. Kysymykseni ennemmin syvensivät kertomusta, kuin siirsivät keskustelun uusiin aiheisiin. Esitin tarkentavia ja konkreettisemmalle tasolle vieviä kysymyksiä, tai pyysin arvioimaan tiettyä

kuvattua kokemusta ja sen opetusta. Siirryin siis teemasta toiseen hyvin hitaasti. Pääasiassa osallistuin keskusteluun kuuntelemalla ja annoin haastateltavien puhua. Pyysin tutkittavia haastattelussa useita kertoja kertomaan kokemuksistaan ja antamaan konkreettisia esimerkkejä, mikä ruokkii tarinankerrontaa. Seuraavassa on muutamia esimerkkejä esittämistäni kerronnallisista kysymyksistä:

H: Osaisitteks te noista kertoa jotain esimerkkejä?

H: Tuleeko sulle sellaisia erityisiä monikulttuurisia tilanteita tai muita mieleen, jotka ois kasvattanu. Siis niitä on varmaan paljonkin, mut että täs uran aikana.

H: Muistatko ihan jotain esimerkkejä? Jotain käytännön kokemuksia?

H: Tuleeko sulle mieleen jotain tilanteita?

H: Itse asiassa ne esimerkit mua just ennen kaikkea kiinnostaa, jos vaan tulee mieleen jotain

H: Minkälaisia kokemuksia oman pedagogiikan kehittymisestä tai sellaisesta kulttuurienvälisestä oivaltamisesta muistat sieltä ajoilta?

H: Entäs sitten onko muita sellaisia kokemuksia, jotka on jääny tosissaan mieleen?

H: Joo tätä mä toivoin, et se menis tällaseen et sä vaan kerrot. Ja nyt me ollaan käytännössä käyty jo suurin osa läpi näistä teemoista.

Välillä kuitenkin osallistuin keskusteluun myös aktiivisesti ja vahvistin haastateltavien väitteitä tuomalla esiin omia vastaavia kokemuksiani. Narratiivisessa tutkimuksessa tieto muodostuu dialogisesti, haastateltavien kanssa keskustellen. Tavoitteena on, että kertoja ja tutkija saavuttavat yhteisen ymmärryksen tarkastelun kohteena olevista asioista. (Heikkinen 2001: 116, 129–130.)

Haastattelu on sosiaalinen vuorovaikutustilanne, jonka osapuolilla on tilanteessa tietyt roolit. Näen itseni opiskelijana, joka tuntee tutkittavan ilmiön teoreettisesti hyvin, mutta joka on käytännön kokemuksen suhteen noviisi. Haastateltavat taas ovat hyvin kokeneita käytännön toimijoita, joista muutamalla on myös hyvin vahva teoreettinen tausta monikulttuuristen ryhmien kanssa toimimiseen. Minua ja haastattelemani kouluttajia yhdistää se, että kuulumme akateemiseen yhteisöön. Haastateltavat ovat kuitenkin alansa vahvoja ammattilaisia, kun taas itse olen nuori opiskelija. Asiantuntijuuseromme tuli esiin kerran, yhden haastattelun alussa, kun haastateltava pyrki muuttamaan haastattelun sisältöä, kokiessaan yhden haastatteluteemoista turhana:

Haastateltava: Mut onko se nyt niin, että haetko sä toteuttajien kompetenssia ja kvalifikaatioita vai haetko sä tän ohjelman toteuttamistapaa?

Haastattelija: Ohjelman toteuttamistapaa, et toi on niinku taustaa vaan.

Haastateltava: No sillon me ei juututa ollenkaan siihen kompetenssiin, eikä käydä toteuttajien kvalifikaatioita ollenkaan, vaan me katotaan niitä käytäntöjä, mitä me ollaan otettu tänne, koska niitähän on vaikka kuinka paljon.

Haastattelija: Mutta et haluisittekste, voisittekste jotenki lyhyesti omaa taustaanne kuvailla? Et koska just se, että niiden käytänteidenkään kehittäminen ei lähde nollasta, että jos te ette ois ikinä toiminu ulkomaalaisten kaa aikaisemmin, niin te ette ehkä olisi alkaneet edes miettiä sitä et tulee kehittää jotain erityisiä käytänteitä. Sen takia toi kysymys niinkun oli tossa.

Haastateltava: Joo.

Onnistuin kuitenkin pysymään suunnittelemassani haastattelurungossa ja minulle jäi sellainen olo, että kyseinen haastateltavakin oivalsi haastattelun kuluessa, miksi halusin puhua monikulttuurisesta kompetenssista käytäntöjen rinnalla. Tätä alkuhankausta lukuun ottamatta haastattelut etenivät jouhevasti. Keskustelu eteni itsestään ja haastateltavat puhuivat tarkasteltavista teemoista innokkaasti toisiaan täydentäen.

Haastattelun hetkellä vastaajat voivat olla hyvin erilaisissa tilanteissa. Rutinoituneelle tarinankertojalle haastattelu on vain yksi tilaisuus kertoa versio moneen kertaan kerrotusta tarinasta. Haastateltava voi kuitenkin myös muokata kokemustaan kertomukseksi ensimmäistä kertaa haastattelutilanteessa. Kertomisen hetki ja tilanne voivat tuottaa jotain uutta: omasta työstään kertominen on myös sen uudelleen näkemistä ja tuottamista. Jos omia työkäytäntöjä ja osaamista ei ole vähään aikaan pohtinut, niistä puhuminen vaatii tietoista reflektointia. Kertominen ei ole vain valmiin tunnustamista, vaan yhtä lailla etsimistä ja uuden luomista. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005: 218.) Tekemäni haastattelut erosivat tässä suhteessa toisistaan. MaistA:ssa on selvästi pohdittu monikulttuurisia käytäntöjä paljon viime aikoina ja niitä koskevat käsitykset tuotiin haastattelussa hyvin esiin hyvin selkeästi ja jäsennellyssä muodossa. Kokemuksellisia esimerkkejä tuotiin esiin vähemmän ja lähinnä käsitysten perusteluina. Tämä saattaa johtua myös siitä, että haastateltavat olivat kiireisiä, joten he eivät ehtineet ”jaaritella” käytännön kokemuksistaan, vaikka niitä kyselinkin. MaistB:n ja TäykA:n toteuttajien haastattelut taas olivat pidempiä ja pohdiskelevampia ja aidommin kertomuksellisia. Niissä ehdin paremmin houkutella haastateltavia kertomaan käytännön kokemuksistaan.

MaistA:n toteuttajien haastattelu kesti tunnin haastateltavien kiireisestä aikataulusta johtuen. MaistB:n haastattelu kesti 2.5 tuntia. TäykA:n haastattelu kesti myös 2.5 tuntia. TäykB:n haastattelusta otin mukaan noin puolen tunnin mittaisen osuuden. Litteroin haastattelut sanatarkasti, mutta en kirjannut ylös haastateltavien nonverbaalia viestintää, kuten taukoja, ilmeitä ja äänensävyä. Tekstiä kertyi (fonttikoko 12, riviväli 1.5) yhteensä 105 sivua, pisimmästä haastattelusta 45 sivua ja lyhimmästä 17 sivua.

8.3 Aineiston analysointi

8.3.1 Narratiivinen analyysi

Kertomusten analyysi lähtee liikkeelle kertomuksen määrittelystä. Kertomusten tutkijoiden piirissä on erilaisia käsityksiä siitä, mitä osia kertomuksen tulisi sisältää, jotta sitä voidaan kutsua kertomukseksi. Aristoteles kuvasi hyvää kertomusta niin, että sillä on alku, keskikohta ja loppu. Heikkisen (2001: 121) mukaan yksi tapa määritellä kertomus on se, että siitä löytyy selkeä alku, keskikohta, loppu sekä ajassa etenevä juoni. Tällaista kertomuksen määritelmää voidaan kuitenkin kritisoida yksinkertaistamisesta. Kertomusgenrejä on lukuisia, ja riippuu genrestä, minkälaiset osat ovat kertomukselle tyypillisiä (Riessman 2002: 230, Bruner 1991: 14). Muun muassa lukuisat tutkijat ja kirjailijat ovat kiistäneet ajatuksen siitä, että kertomuksella olisi aina lopetus. Yhä useampi romaani ja elokuva päättyy tavalla, joka jättää tarinan päätöksen auki. Monet kertomukset ovat vaikuttavia ja pelottavia juuri siksi, ettei niiden loppua tunneta. (Hyvärinen ja Löyttyniemi 2005: 190–191.) Brunerin (1991: 16) mukaan kertomuksen tarkoituksena on ennemmin luoda jännite kuin ratkaista se. Toisaalta kaikissa kertomuksissa ei edes luoda jännitettä, vaan kertomus saattaa myös perustua toistoon, toisiinsa liittyvien teemojen kuvailuun tai hypoteettiseen pohdintaan (Riessman 2002: 231). Monika Fludernik (1996) on nostanut kokemuksellisuuden kertomuksen keskeiseksi määrittäjäksi. Kun puhumme haastatteluissa tuotetuista kertomuksista, olemme usein kiinnostuneita maailman kokemisesta ja muutoksesta. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005: 190–191.) Kertomus voidaan siis ymmärtää puhettavaksi, joka välittää jonkin merkittävän kokemuksen. Käytin aineiston kertomusten erittelyn yleisenä kriteerinä kokemuksellisuutta. Kiinnitin aineistossa huomiota kaikkiin konkreettisiin esimerkkeihin ja käytännön tilanteiden kuvauksiin.

Bruner (1991) on eritellyt kertomuksen peruspiirteitä ihmistieteiden näkökulmasta. Hänen mukaansa kertomukselle on tyypillistä ensinnäkin **ajallinen jäsennys**. Kertomus on ajallisesti toisiaan seuraavien tapahtumien kuvaus, mutta se ei silti välttämättä etene kronologisesti. Toinen kertomusta kuvaava piirre on **erityisyys**. Kertomus viittaa aina erityisiin tapahtumiin, mutta samalla se usein noudattaa jotakin yleistä kertomuksen lajityyppiä. Kolmanneksi kertomuksiin on sisäänrakennettu **intentionaalinen mielentila**, eli kertomus tarjoaa perustan tulkita miksi sen henkilöt toimivat niin kuin toimivat.

Neljänneksi kertomus **rakentuu hermeneuttisesti**, eli sen osia ei voida ymmärtää ilman kokonaisuutta. Viides kertomuksen tyypillinen piirre on, että se **sisältää sekä säännönmukaisuutta että säännön rikkomisen**. Tullakseen kerrotuksi tarinassa on jotakin poikkeuksellista, jotakin, joka rikkoo tavanomaisen tapahtumien kulun. Kuudenneksi kertomukset ovat **todenmukaisia**. Kertomuksen totuus ei perustu sen todistettavuuteen, vaan sen todentuntuisuuteen. Kertomuksella ei tarvitse olla mitään yhteyttä todellisuuteen, mutta sen tulee vakuuttaa kuulijansa. Seitsemänneksi kertomuksilla on **omat genrensä**, kuten farssi, musta komedia, tragedia, romanssi, satiiri jne. Kertomuksia sekä tuotetaan, että tulkitaan tavanomaisten kertomuslajityyppien pohjalta. Kahdeksanneksi kertomukset ovat **normatiivisia**. Jotta kertomuksessa voidaan rikkoa normia, normien tulee olla olemassa. Jotta kuulija voi ymmärtää vitsin, hänen tulee tuntea sen kontekstin normit. Yhdeksänneksi kertomukset ovat **tilanneherkkiä ja neuvoteltavissa**. Ne mahdollistavat joustavuudessaan neuvottelun merkityksestä. (Bruner 1991: 6–17.)

Kertomuksia voidaan analysoida monista eri näkökulmista. Haastatteluissa tuotettuja kertomuksia on analysoitu tekstuaalisesti (mm. Labov 1972), keskusteluanalyttisesti (mm. Polanyi 1985), kulttuurin tutkimuksen näkökulmasta/diskurssianalyttisesti (mm. Rosaldo 1989, Riessman 1990), poliittisesta tai historiallisesta näkökulmasta (mm. Mumby 1993) ja performatiivisesti (mm. Langellier 1989). (Riessman 2001: 701.) Kertomusten analyysissä hyödynnetään usein jotakin perinteistä kertomusrakennemallia, kuten Labovin (1972) peruskertomusmallia, Burken (1945) draaman perusrakenteita erittelevää mallia, Proppin (1928) juonirakennemallia tai Geen (1986) kertomusten runorakenteen analyysimallia. (Riessman 2002: 231–232.) Keskityn narratiivisessa analyysissäni kertomusten sisällön analyysiin kertomistavan analyysin sijaan. Hyödynnän aineiston jäsentämisessä ja tulkinnassa Labovin peruskertomusmallia.

Kielitieteilijä William Labovia pidetään yhtenä kertomusten tutkimuksen merkittävimmistä pioneereista. Hän lähestyi narratiiveja syntaksin tutkimuksen näkökulmasta ja määritteli narratiivisen lauseen tiukasti lauseeksi, jossa tapahtumat esitetään aikajärjestyksessä. Tätä hyvin kielitieteellistä lähestymistapaa on vaikeaa soveltaa ihmistieteelliseen tutkimukseen. (Bruner 1991: 6.) Sen sijaan Labovin kehittämää peruskertomusrakenteen mallia on hyödynnetty ihmistieteissä paljon aineiston jäsentämisen tukena. (Riessman 2002: 231–232.)

Peruskertomuksessa kertoja kuvailee tapahtumapaikan, esittelee henkilöt ja kuvailee heidän toimintaansa, erittelee tapahtumia ja niiden suhteita, eksplikoi merkittävän konfliktin ja sen ratkaisun ja kertoo meille tarinan opetuksen (Mishler 1986: 74). Labovin (1972) mukaan jokaisen kertomuksen ytimenä on kriittinen tilanne⁹, ja minimaalinen kertomus sisältää ainoastaan sen. Usein kertomuksessa on kuitenkin myös muita osia. Labovin mukaan täydellinen peruskertomus sisältää seuraavat osat:

1. **Tiivistelmä**, jossa kertoja tuo esiin kertomuksen ytimen (What was this about?) ;
2. **Orientaatio**, jossa aika, paikka ja henkilöt määritellään (Who, when, what, where?) :
3. **Kriittinen tilanne**, eli kertomuksen jännittävä osa (Then what happened?)
4. **Ratkaisu**, joka kertoo toiminnan lopputuloksen (What finally happened?);
5. **Coda**, joka kertoo kertomuksen päättyneen ja palauttaa nykyhetkeen ja
6. **Arvio/opetus**, jossa kertoja tuo esiin kertomuksen merkityksen: miksi hän kertoi kyseisen tarinan ja mihin hän kertomuksellaan pyrki? (So what?)

Kriittistä tilannetta lukuun ottamatta kaikki kertomuksen osat ovat Labovin mukaan kuitenkin valinnaisia, eikä niiden puuttuminen tee narratiivista vähemmän kiinnostavaa tai merkityksetöntä. Labov keskittyi tutkimuksessaan erityisesti kertomusten arvioiden/opetusten analysointiin. (Labov 1972: 362–370.) Itse olen kiinnostunut haastateltavien kertomuksissa kriittisistä tilanteista, ratkaisuista ja opetuksista. Ne ovat tutkimukseni kolme analyysiyksikköä. Kertomusten kriittiset tilanteet ja niiden ratkaisut ovat kokemuksellista puhetta. Opetukset taas ovat yleensä argumentoivaa, reflektointia tai opastavaa puhetta ja ilmaisevat kertojan käsityksiä. Tarkastelen seuraavassa jokaista hieman tarkemmin.

Kriittinen tilanne on kertomuksen ydin. Kaikki tapahtumat eivät riitä kertomuksen aiheiksi, vaan tapahtumassa pitää olla jotain erityistä ja kiinnostavaa, jotta se kannattaa kertoa. Tapahtumasta voi tehdä kriittisen esimerkiksi poikkeama asioiden normaalista kulusta, siitä, mitä pidetään sopivana ja normien mukaisena käyttäytymisenä. (Bruner 1991: 11–12, Virkkunen 1994: 23.) Tässä tutkimuksessa kriittinen tilanne ymmärretään

⁹ Labov (1972) käyttää kertomuksen merkittävästä konfliktista termiä monimutkaistava toiminta (complicating action). Käsite on kuitenkin mielestäni hankala, joten olen päättänyt käyttää tutumpaa termiä kriittinen tilanne, joka on hyvin lähellä Labovin monimutkaistavan teon käsitettä.

monikulttuurisen opetuksen häiriönä. Kulttuurienvälisen viestinnän parissa tarkastellaan paljon kulttuurien yhteentörmäyksistä syntyviä kriittisiä tilanteita. Kulttuurisidonnaiset käyttäytymisnormit ja käsitykset tulevat esiin tilanteissa, joissa kaksi erilaisen kulttuurisen viitekehyksen omaavaa henkilöä kohtaa, eikä ymmärrä toisen tapaa toimia tai ajatella. Kriittiset tilanteet ovat tapahtumia, jotka vuorovaikutustilanteeseen osallistuvat ovat kokeneet ongelmallisina ja hämmentävinä, jopa huvittavina. Tällaisia tilanteita tapahtuu omankin kulttuurin piirissä. Mitä vieraammasta kulttuurista on kysymys, sitä todennäköisemmin kulttuurinen tilanteeseen orientoitumisjärjestelmämme kuitenkin pettää. (Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995: 82.) Suomalaisessa monikulttuurisuustutkimuksessa kriittisiä tilanteita on käytetty vielä melko vähän. Liisa Salo-Lee ja Winter-Tarvainen (1995) ovat tarkastelleet suomalaisten ja saksalaisten välisiä kriittisiä kulttuurienvälisiä tilanteita. Kiira-Maria Kirra (2000) taas on analysoinut suomalaisten ja ulkomaalaisten välisiä kriittisiä viestintätilanteita. Kulttuurienvälisessä viestinnässä tarkastelu kohdistuu usein kulttuurieroista johtuviin kriittisiin tilanteisiin. (Kirra 2000, Liisa Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995.) Kulttuurierot ovat kuitenkin vain yksi mahdollinen kulttuurienvälisen häiriön selitys, kuten olen tuonut luvussa 4 esiin. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut kaikenlaisista monikulttuurisen toiminnan ongelmista.

Kertomusten **ratkaisut** tarjoavat tietoa monikulttuurisen toiminnan hallinnasta. Osa aineiston kertomuksista sisältää selkeän ratkaisun: kyseisten kriittisten tilanteiden hallintaan on löydetty välineitä. Tällaisesta ratkaisusta voi muodostua pysyvä käytäntö, jolla on laaja vaikutus koko toiminnan kehittymiseen ja monenlaisten kriittisten tilanteiden ratkaisuun. Osassa kertomuksista loppuratkaisu taas jää avoimeksi: haastateltavat pohtivat haastattelutilanteessa, miten kyseiseen monikulttuuristen ryhmien opetukseen liittyvään ongelmalliseen ilmiöön olisi parasta reagoida, mutta yhtä selkeää vastausta ei ole vielä keksitty.

Tarinankertomisella voi olla monenlaisia funktioita. Niiden avulla voidaan muistuttaa, väittää, taivutella ja vakuuttaa, osallistaa tai viihdyttää kuulijoita. (Riessman 2001: 701.) **Opetuksen** kautta kertoja perustelee tarinan merkityksen. Opetus tuo esiin mikä tarinassa on niin merkittävää, erikoista ja epätavallista, että se kannatti kertoa. Uutisarvoa omaavan, yleisesti kiinnostavan tapahtuman, kuten onnettomuuden kertomista tarvitsee harvoin perustella. Useiden tarinoiden merkitys ei kuitenkaan ole yhtä selkeä, ja siten kertoja eksplikoi opetuksen. (Labov 1972: 370.) Kertomusten opetuksia ovat analysoineet muun

muassa Labov (1972) ja Virkkunen (1994). Labov luokitteli tutkimuksessaan (1972) erilaisia arvio/opetustyypppejä, joita ovat kertomuksesta irrallinen arvio, kertomukseen upotettu arvio, arvioiva toiminta ja toiminnan kuvauksen keskeyttävä kommentti. (Labov 1972: 370–375.) Virkkunen (1994) taas on analysoinut sosiaali- ja terveystoimen yhdistymistä koskevien kertomusten opetusten sisältöjä, eli sitä, minkälaisia käsityksiä toiminnan kehittämisen tarpeista ja mahdollisuuksista opetukset tuovat esiin. (Virkkunen 1994.) Tarkastelen Virkkusen tavoin opetusten sisältöä. Olen kiinnostunut siitä, minkälaisen kuvan kertomusten opetukset rakentavat monikulttuurisen opetustoiminnan hallinnasta. Seuraavassa luvussa tuon esiin miten toteutin analyysin.

8.3.2 Analyysin toteutus

Aloitin aineiston analysoinnin etsimällä aineistosta tutkimusteemoja käsittelevää kokemuksellista (kertomukset) ja argumentoivaa (kertomusten opetukset) puhetta. Tiivistin aineistosta löytyneet kiinnostavat tekstipätkät tekstin marginaaliin haastateltavien itsensä käyttämällä termeillä. Näin sain jokaisesta haastattelusta kertomuskartan, jonka avulla kokonaisuus oli helpompi hahmottaa. Kertomuskartan muodostamisen jälkeen erittelin kiinnostavan aineiston Labovin peruskertomusmallin mukaisesti osiin (tiivistelmä, orientaatio, kriittinen tilanne, ratkaisu, coda, opetus ja arvio) ja tiivistin tekstiä. Aineistosta löytyi monenlaisia kertomuksia. Osa kertomuksista sisälsi kaikki peruskertomusmallin osat. Useimmissa kertomuksissa oli siitä kuitenkin vain joitakin osia.

Usein pyysin haastateltavia täydentämään kertomusta, jos esimerkiksi ratkaisua ei automaattisesti kerrottu:

Opetus: Se monikulttuurinen osaaminen kehittyy ihan sen myötä kun tutustuu uusiin kulttuureihin ja niiden edustajiin ja kulttuureja pyrkii ottamaan huomioon. Etenkin siinä ohjauksessa, mutta kyllä myös opetuksessa. **Orientaatio:** Meillä on paljon näitä venäläisiä ja sitten sitä on vähitellen oppinut tuntemaan tietenkin tätä heidän opiskelukulttuuria esimerkiksi. Nää on sellaista keski-ikäistä väkeä, nuorempaakin, mutta ei siis ihan nuorta, jotka on vanhan systeemin aikana käyneet koulunsa ja yliopistonsa. Neuvostoaikaan se on ollut hyvin erilaista mitä meillä nykyään Suomessa on. Ja myös työelämä on ollut hyvin erilaista siellä.

Kriittinen tilanne: He odottavat sellaista perinteistä opetustapaa, että tässä on harjoitus ja täydennetään siihen päätteet. Sitten he ovat onnellisia. Heidän on vaikea ymmärtää meidän opettajan roolia, sitä, että opettaja heidän kanssa pohtii. Heille tulee sellainen olo, että apua eihän tuokaan mitään tiedä. Et kuka tätä ryhmää nyt vetää, kun toi opettajakaan ei ole varma kaikista asioista. Joutuu kauheesti työskentelemään, että saisi heidät tähän opiskelutyyliin joka meillä vallitsee. (TäykA suunnittelija)

Miten oot sitä sitten yrittänyt ratkaista tai? (Haastattelija)

Ratkaisu: No ihan selittämällä, täytyyhän meidän aina opiskelutaitoja opettaa. Puhua siitä, että oppia voi erilaisilla tavoilla, voi olla erilainen opiskeluteknikka ja ihmiset on erilaisia oppijoita. Ja sitten pohditaan sitä millä tavalla jokainen oppii parhaiten. (TäykA suunnittelija)

Suuri osa aineistosta oli argumentoivaa puhetta, eli opetuksia. Labovin (1972) mukaan kertojan verbaalinen lahjakkuus ja koulutustaso vaikuttavat heidän kertomustensa opetusten määrään ja laatuun. Vähemmän taitavat ja/tai vähän koulutetut kertojat tuovat tarinan merkityksen esiin usein epäsuorasti. Kertoja voi dramatisoida tapahtumia huudahduksilla ja tekojen yksityiskohtaisella kuvailulla. Hän voi myös korostaa tapahtuman merkitystä kertomalla kolmannen, neutraalin osapuolen arvion tapahtumista. Arviot tekevät kertomuksesta pidemmän ja jännittävemmän, minkä seurauksena loppuratkaisu tulee suuremmalla voimalla. Koulutetuille ja/tai taitaville kertojille taas on tyypillistä jatkuvasti keskeyttää tarina ja tuoda sen merkitys esiin eksplikoidusti. Arvio tai opetus on heidän kertomuksessaan usein itse tarinaa merkittävämmässä roolissa. (Labov 1972: 370–375.) Haastattelemani kouluttajat ovat kaikki asiantuntijoita ja haastatteluissa korostuu opettavainen, argumentoiva puhe. Haastateltavien taustan lisäksi argumentoivan puheen suureen määrään vaikuttaa todennäköisesti se, että haastateltavilta tyypillisesti odotetaan argumentoivaa puhetta. Haastateltavat ovat siis pyrkineet toimimaan hyvin tuntemansa haastattelun käsikirjoituksen mukaisesti, turhia tarinoimatta. Aineistossa on kuitenkin myös kertovaa puhetta, jonka tuottamiseen haastateltavia tietoisesti jatkuvasti

ohjasin (ks. luku 10.2). Analyysiyksikköinä toimivat kertomuksen osat saivat tutkimuksessani seuraavat tarkemmat merkitykset:

- **Kriittiset tilanteet** ovat käytännön esimerkkejä monikulttuurisen opetuksen häiriöistä. Ne ovat usein tilanteita, jotka ovat vaikuttaneet merkittävästi kertojan monikulttuurisen kompetenssin kehittymiseen.
- **Ratkaisu** on tapa selvittää haastavasta monikulttuurisesta tilanteesta. Siitä on voinut tulla myös monikulttuurisen toiminnan pysyvä hyvä käytäntö.
- **Opetuksessa** haastateltavat tuovat yleensä esiin mikä on olennaista monikulttuurisen toiminnan onnistumiselle eli mitä on monikulttuurinen kompetenssi ja monikulttuurisen opetuksen hallinta. Opetuksista suurin osa koskee näitä teemoja, koska ne olivat haastattelun pääteemat. Kokemuksellisia kertomuksia käytettiin usein havainnollistamaan omia käsityksiä kulttuurienvälistä kompetenssista ja monikulttuurisen opetuksen hallinnasta.

Tutkimustulokset voidaan kirjoittaa auki monin tavoin. Ensin ajattelin esittää tulokset haastattelukohtaisesti, koska haastateltavien edustamat koulutustoiminnot eroavat toisistaan paljon ja jokainen haastattelu muodostaa yhtenäisen kokonaisuuden. Huomasin kuitenkin pian, että eri koulutustoimintaa edustavien haastateltavien kertomuksissa oli paljon yhtäläisyyksiä ja päätin siirtyä haastattelukohtaisesta kuvauksesta teemakohtaiseen kuvaukseen.

Kolme analyysiyksikköä tekee tulosten esittämisestä haasteellista. Voisin käsitellä jokaisen analyysiyksikön mukaisia tuloksia omassa luvussaan, mutta kertomusten paloiksi pilkkominen kadottaisi narratiivisen kokonaisuuden. Yksi kertomuksen perusominaisuus on, että sen osia ei voida ymmärtää ilman kokonaisuutta (Bruner 1991: 8). Päätin säilyttää kertomusten osat yhdessä. Kokonaisten kertomusten tarkastelussa tulee kuitenkin eteen pitkien aineistonäytteiden haaste. Kun kertomukset halutaan esittää kokonaisina, niitä ei saa tiivistettyä kovin pieniksi. Ensin koin pitkät näytteet ongelmallisina, mutta pian huomasin, että kokonaisia kertomuksia tarkastelevalla narratiivisella tutkimuksella on tyypillistä pitkien aineistonäytteiden käyttö (mm. Riessman 1990 ja Sintonen 1999). Pitkät kertomukset tuovat tutkimukseeni narratiiviselle tutkimukselle tyypillistä

elämyksellisyyttä, kun lukija pääsee tutustumaan haastateltavien kokemusmaailmaan kokonaisten kertomusten muodossa. Narratiivisen tutkimuksen elämyksellisyydestä on kirjoittanut muun muassa Redwood (1999: 674).

Seuraava vaikea valinta tulosten esittämisessä oli päättää, minkä analyysiyksikön näkökulman nostaisin keskiöön. Kertomukset olisi voinut teemoitella tuloslukuihin niin kriittisen tilanteen tyyppin, ratkaisujen luonteen kuin opetustenkin perusteella. Kaikki kolme näkökulmaa ovat kiinnostavia. Monissa soveltavissa monikulttuurisissa tutkimuksissa analyysiyksikkönä on kulttuurienvälinen kriittinen tilanne (ks. luku 4.3) ja kokeilin ensin kertomusten teemoittelua niissä esiintyvien kriittisten tilanteiden mukaan, hyödyntäen teoriaa monikulttuurisen toiminnan häiriöistä:

Monikulttuurisen opetuksen kriittiset tilanteet:

- a) Kulttuurieroihin liittyvät kriittiset tilanteet,
- b) Kieleen liittyvät kriittiset tilanteet,
- c) Ennakkoluuloista ja syrjinnästä johtuvat kriittiset tilanteet,
- d) Siirtolaisuuden ja kotoutumisongelmien tuottaman stressin aiheuttamat kriittiset tilanteet sekä
- e) Muut kriittiset tilanteet, kuten koulutuksen sisällöllisten tavoitteiden saavuttamiseen liittyvät sekä koulutuksen reunaehdoista johtuvat kriittiset tilanteet. Päädyin jättämään nämä tilanteet lopulta analyysin ulkopuolelle, sillä ne eivät koskeneet erityisesti monikulttuurisen ryhmän kanssa toimimista. Muun muassa työvoimapolitiittisen maahanmuuttajakoulutuksen haasteena oleva opiskelijoiden passiivisuus on myös suomalaisten työttömien koulutuksen haaste.

Lisäksi poimin omaksi luvukseen kertomusten opetukset, eli argumentoivan puheen monikulttuurisen kompetenssin merkittävistä osa-alueista ja kehityksestä. Valitsemani esitystapa ei kuitenkaan tuntunut toimivalta, sillä kriittiset tilanteet eivät ole aineistossani usein kertomuksen ytimenä, vaan niitä käytetään tiettyä käsitystä (opetusta) havainnollistavina ja perustelemina käytännön esimerkkeinä. Haastattelujen pääteemanahan oli monikulttuurisen osaamisen kehittyminen. Päätin siten teemoitella aineiston kriittisten tilanteiden ratkaisujen ja opetusten mukaan. Lähestyn aineistoa toisen, monikulttuurisen opetuksen hallintaa käsittelevän tutkimustehtävän näkökulmasta. Pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiin "Miten häiriötilanteet ovat ratkenneet?", "Minkälaisia hyviä käytäntöjä on kehitetty monikulttuurisen opetuksen hallintaan?" ja "Mitä monikulttuurinen kompetenssi ja monikulttuurisen opetuksen hallinta kouluttajien mukaan on?". Tein teemoittelun täysin aineistolähtöisesti. Yläteemat muodostuivat kertomuksissa toistuvien ratkaisujen ja opetusten pohjalta. Ne kuvaavat haastattelemini kouluttajien monikulttuurisen opetuksen hallinnassa merkittävimpinä pitämiä ulottuvuuksia. Tällaisia teemoja aineistossa olivat **joustavuus, tehostettu ohjaus, yhteisöllisyys, syrjintään ja**

ennakkoluuloihin puuttuminen sekä kouluttajan ominaisuudet. Joissakin kertomuksissa tuodaan luonnollisesti esiin useita yläteemoja. En ole pilkkonut kertomuksia osiin yläteemojen mukaan, vaan sijoittanut jokaisen kertomuksen sen teeman yhteyteen, jonka kokonaisuuteen se mielestäni parhaiten sopii.

Monikulttuurisen opetuksen hallinnan mukaan luokitellut kertomukset sisältävät vastaukset myös monikulttuurisen opetuksen häiriöitä ja monikulttuurisen opetuksen hallinnan kehittymistä koskeviin tutkimustehtäviin. Vastaan näihin kysymyksiin eksplisiittisesti kuitenkin vasta yhteenvedossa.

Monikulttuurisen opetuksen hallintaa koskevien kertomusten lisäksi aineistossa oli paljon haastateltavien **yleisiä käsityksiä monikulttuurisesta kompetenssista ja sen kehittämisestä**, jotka eivät liity erityisesti opetukseen ja sen haasteisiin. Niitä ei myöskään ilmaistu kertomusmuodossa muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Käsitykset ovat vastauksia haastattelukysymyksiin ”Mitä monikulttuurinen kompetenssi on?” ja ”Mitkä elämäkokemukset ovat erityisesti kehittäneet monikulttuurista kompetenssiä?”. Yleisten käsitysten analyysi tuo lisäymmärrystä toiseen ja kolmanteen tutkimustehtävään vastaamiseen. Teemoittelen nämä aineiston osat kompetenssia kehittäneiden tekijöiden mukaan.

Raportin haastattelunäytteet ovat tiivistelmiä aineistosta löytyneistä kertomuksista. Tiivistämisen ja selkeyden vuoksi kertomusten eri osat eivät välttämättä esiinny näytteissä samassa järjestyksessä kuin alkuperäisessä aineistossa. Tiivistäminen on kuitenkin toteutettu niin, että kertomus on pyritty esittämään mahdollisimman alkuperäisessä muodossaan. En ole poistanut kertomuksista mitään olennaista. Poistin näytteistä lähinnä toistoa ja tarpeettomia täytesanoja, kuten ”niinku” ja ”tota noin”. Jokaisen näytteen loppuun on merkitty sen järjestysnumero ja haastateltava.

9 Kertomukset monikulttuurisen opetuksen hallinnasta

Tässä luvussa tarkastelen haastattelemieni kouluttajien kertomuksia monikulttuurisen opetuksen hallinnasta ja sen kehittymiseen vaikuttaneista kriittisistä tilanteista. Olen jakanut aineiston kertomukset viiteen lukuun aineiston merkittävimpien opetus- ja

ratkaisuteemojen mukaan. Ensimmäisessä luvussa tarkastelen joustavia käytäntöjä, toisessa tehostettua ohjausta, kolmannessa yhteisöllisyyden edistämistä, neljännessä rassistiseen syrjintään ja ennakkoluuloihin puuttumista ja viidennessä kouluttajalle tärkeitä ominaisuuksia. Nämä ovat haastateltujen kouluttajien mukaan tehokkaan monikulttuurisen opetuksen merkittävimpiä edellytyksiä. Aloitan jokaisen luvun opetuksella, joka kiteyttää luvussa käsiteltävät kertomukset.

9.1 Joustavuus

Monikulttuurisen koulutuksen opiskelijat edustavat usein lukuisia eri kulttuureja ja heidän koulutustaustansa ovat moninaiset. Kaikki haastattelemani kokeneet kouluttajat korostivat monikulttuurisen toiminnan hallinnassa joustavuutta ja opiskelijoiden taustojen huomiointia. Tämä on mahdollista tutustumalla jokaiseen opiskelijaryhmään hyvin.

Opetus: Monikulttuurisen ryhmän onnistuminen riippuu siitä, että voidaan reagoida sen ryhmän mukaan. Se edellyttää, että on tavoitteet selvillä ja kaikki pelaa. Et semmonen ammattimainen ote ja jopa jäämäkkyys selkeissä asioissa. Mutta sitten niissä asioissa missä pitää olla joustoa, on kans joustoa. On tärkeää että on riittävästi väljyyttä näissä ohjelmissa, että voi muuttaa sen tilanteen mukaan niitä. Pitää luottaa toimijoihin ja antaa liikkumavaraa. (MaistA tutkimusjohtaja) Vähintään puolet, mutta korkeintaan 80 prosenttia voi olla sellaisia käytänteitä jotka aina toistuu, että aina on oltava myöskin se jouston vara ja on tutustuttava siihen ryhmään ja sen kautta sitten tehtävä niitä käytänteitä ryhmäkohtaisesti. (MaistA suunnittelija) Käytäntöjen on pakko olla joustavia, koska vuosittain se opiskelijaryhmä vaihtelee. Meillä ei oo mitään kiintiötä, että minkä verran mistäkin maasta. Uudessa ryhmässä on aina paljon opiskelijoita sellaisista maista, joista edellisissä ei ollut. Et se on taas uus juttu, jota sen ryhmän kanssa katotaan. (MaistA suunnittelija) [1]

Opetus: Kulttuurienvälinen kompetenssi on tästä näkökulmasta valmiutta toimia joustavasti sellaisissa tilanteissa, joissa hyvinkin erilaiset kulttuurit kohtaavat. Joustaminen on se tärkeä juttu siinä. Käytännössä joustavuus tarkoittaa mielestäni sitä, että (opettaja) on joka päivä avoimin mielin valmis oppimaan, koska jokainen päivä yleensä tuo mukanaan jotain uutta ja odottamatonta. Tämä johtuu oppilaiden taustoista, joita ei voi kovin hyvin tuntea, ja tietysti myös jokaisen ryhmän koostumuksesta. Täytyy siis pitää korvat auki. Tähän liittyy paljon myös työn kiehtovuus ja haasteellisuus. Joustavuus lisääntyy kokemuksen myötä. (TäykA suunnittelija) [2]

Suurin osa aineiston joustavuutta koskevaa puhetta käsitteli opetuksen eriyttämistä opiskelijoiden lähtökohtien mukaan. Eriyttämisen lisäksi haastatteluissa tuotiin esiin myös opiskelijoiden elämäntilanteen huomioivia joustavia ratkaisuja sekä käytännön järjestelyihin (ruoka, lomat) liittyviä joustavia ratkaisuja. Kaikki haastateltavat korostivat joustavuudesta puhuessaan, että kaikessa ei voida joustaa, koska se johtaisi kaaokseen. Toiminnan perustana ovat vakiintuneet, hyviksi todetut käytännöt ja yhteiset pelisäännöt.

Jokaisessa koulutustoiminnassa määritellään tavoitteiden perusteella, mikä on välttämätöntä toteuttaa yhdenmukaisella tavalla ja missä voidaan joustaa.

Joustavuus ja taustojen huomiointi oli haastatteluissa jatkuvasti toistuva opetus, mutta siihen liittyviä kriittisiä tilanteita tuotiin esiin vähemmän. Eriyttämiskäytäntöjen taustalla voidaan nähdä pyrkimys välttää kriittisiä tilanteita, joissa opiskelijat kokevat tulleen kohdelluksi epäoikeudenmukaisesti erilaisten lähtökohtiensa vuoksi. Tätä teemaa koskevien kertomusten opetus voidaan kiteyttää seuraavasti: "Kaikilla moninaisen opiskelijaryhmän jäsenillä ei ole samanlaisia mahdollisuuksia saavuttaa koulutuksen tavoitteita, ellei koulutusta eriytetä kulttuuristen ja yksilöllisten lähtökohtien mukaan". Haastateltavat toivat opetuksen esiin seuraavasti:

Opetus: Jos on monikulttuurinen ryhmä, niin silloin se edellytys on, että siinä on monta tapaa. Mä rakennan siihen kurssiin paljon erilaisia mahdollisuuksia, et jos joku on huono jossain tavassa, niin sit se siinä toisessa voi loistaa. Et mun pedagoginen ajattelu on ehkä just se, että siellä on erilaisia elementtejä, ei niinkään, että on yks jota mä nyt kannatan. Siinä on valinnan varaa niin sanotusti. (MaistB suunnittelija) [3]

Opetus: Jos kaikissa asioissa joustetaan vähän, niin se on äärettömän stressaavaa. Jos ei jousteta ollenkaan, niin osalle toimintatavat saattaa mennä ihan kohdalleen ja osalle ei, ja sitten ei saavuteta niitä tavoitteita mitä tällä ohjelmalla on, ei tuu niitä korkeita oppimistuloksia. Me aiotaan kouluttaa semmosia ihmisiä, jotka edustaa parasta ammattitaitoa alalla. Meiän täytyy säilyttää se taso, mut sitä tasoa ei voi säilyttää samoin välinein erilaisilla ihmisillä. (MaistA tutkimusjohtaja) [4]

Joustavia käytäntöjä on haastateltavien järjestämissä koulutuksissa kehitetty opetusmenetelmiin, koulutussisältöihin, oppimateriaaliin, arviointiin sekä palautteenkeruuseen. Palautteen keruun eriyttämiskäytäntöjä käsittelen vasta luvussa 9.3, koska sitä koskevat ratkaisut liittyvät eriyttämistä vahvemmin luvussa käsiteltävään yhteisöllisyyden ja tutustumisen edistämiseen.

Joustavaa eriyttämistä voidaan toteuttaa monipuolistamalla opetusmenetelmiä niin, etteivät ne perustu yksin Suomessa vallitsevalle oppimiskäsitykselle. MaistB:n suunnittelijan mukaan suomalaisessa opetuksessa painottuvat yksilötyö, kirjallinen ilmaisu ja asiakeskeisyys. Opiskelijoiden erilaisia kulttuuritaustoja voitaisiin huomioida opetuksessa laajentamalla toimintamuotoja yhteisölliseen toimintaan, suulliseen ilmaisuun ja kontekstikeskeisyyteen. MaistB:n suunnittelija on kokeillut tarinoihin ja kontekstiin painottunutta opetusta.

Opetus: Vaikka puhutaan hirveen paljon erilaisista oppimismenetelmistä ja osaltaan niitä käytetäänkin, mutta niitä käytetään suhteellisen vähän. Mun mielestä monikulttuurinen kompetenssi otetaan opetuksen tekemisessä huomioon niin, että siinä laajennetaan sitä repertuaaria kurssisuunnittelussa ylipäättään, konkreettisissa asioissa, et mitä laitetaan tavoitteeksi, mitä käytetään metodina ja minkälaisia sisältöjä valitaan, onko ne pelkkiä tietopohjaisia, kuinka paljon siihen liittyy asenteellisia, tunnepitoisia, kulttuurijuttuja, ja sit miten oppimista arvioidaan ja niin edelleen. (...) Mä oon ihan konkreettisesti miettiny erilaisia kulttuuriarvoulottuvuuksia, et mitä meillä näkyy ja mitä meillä ei näy ja miten ne vois näkyä jos niitä laitettais oikeesti käytäntöön. Meillä on hyvin yksilökeskeistä, luentokeskeistä ja fläppitauluun suuntaavaa. Täällä pitäydytään paljon kirjalliseen tuotantoon sekä materiaalina että tuotoksena. Ja meillä ollaan myös hyvin asiakeskeisiä, kontekstikeskeisyyden sijaan. On ihan tärkeä, et niitäkin juttuja on, mutta on tärkeää olla myös suullisia ja ryhmäjuttuja. sit taas kontekstikeskeisyys niinku kerrontana, eli siis esimerkiksi tarinoiden käyttö ja tällanen.

Ratkaisu: Et mä testasin sitä, parikin kurssia vedin silleen et pääpaino oli just sillä tarinalla ja kontekstin monipuolisessa kuvailussa. Mä yritin kannustaa niitä hakemaan mahdollisimman paljon kuvamateriaalia ja äänimateriaalia ja sitten ne esitti ne suullisesti koko ryhmälle. Sen huomasi, että se ei oo helppoa, itelläkin se meni siten, että sitten siitä kuitenkin piti tehdä sellanen pieni kirjallinen A4, johon laitettiin lähteet ja tämmöset. Tietyllä tavalla se on perusteltua akateemisessa kontekstissa, et jotenki pitää saada se silleen tähän kulttuuriympäristöön varioitua, mutta että se pääpointti oli just sillä tarinalla. (MaistB suunnittelija) [5]

Lainauksessa tuodaan esiin erilaisiin oppimiskäsityksiin ja -tottumuksiin liittyvä eriyttäminen. Eriyttämistä voidaan toteuttaa myös opiskelijoiden kielitaidon ja pohjakoulutuksen mukaan. MaistA:ssa hyödynnetään paljon ryhmätyötä, jossa voidaan eriyttää tehtäviä opiskelijoiden kielellisten lähtökohtien mukaisesti. Kouluttajan tehtävänä on huolehtia, että jokaisen panos on yhtä suuri. Tehtävien eriyttäminen vie kouluttajalta enemmän aikaa, mutta se on välttämätöntä tasa-arvon näkökulmasta.

Ratkaisu: Ryhmässä voidaan tehtäviä eriyttää niin, että yks lukee enemmän, toinen kirjoittaa enemmän ja kolmas osallistuu enemmän. Aina sellainen kohtuullisuus, että ajatellaan et jos toinen on englanninkielinen äidinkieltään niin sen on varmaan helpompi keskustelemalla puhua ja sitä kautta sitoutua. Toinen taas ottaa sen kiinni lukemalla ja tutkimalla sitä asiaa. Toisella mitataan sitoutumista yhdessä asiassa ja toisella toisessa. Sen opettajan tai fasilitaattorin tehtävä siinä on sitten pitää huoli siitä, että kaikki antaa panoksensa jossain, tai muuten koetaan epäoikeudenmukaiseksi, että yks on vapaamatkustaja ja toiset tekee. Mutta samoja asioita ei voi odottaa kaikilta, ja sen takia se ryhmässä tekeminen on hyvä. Siis vaaditaan lopputulokselta sama, se rima on kaikille sama, mutta että eri tavoin. (...) Mutta siinä (eriyttämisessä) menee enemmän aikaa. Sehän on helppo vaan yhtenäisessä ryhmässä tehdä vaikka tentti. Mutta meillä se voisi olla aika epäoikeudenmukainen tapa.

Kriittinen tilanne: Toiset sais sieltä aina sen kielitaidon takia hyviä ja toiset huonoja. Sama on kaikissa kirjallisissa töissä, että toiset tarvii niihin apua enemmän ja toiset vähemmän.

Arvio: Ei voi sanoa, että ne on parempia, jotka saa heti paremmat tulokset. Toiset voi kulkea pidemmän matkan ja oppia enemmän. (MaistA tutkimusjohtaja) [7]

Lainauksessa tuodaan esiin opiskelijoiden kielitaitotason heterogeenisyys. Se nähtiin monikulttuurisen opetuksen haasteena kaikissa haastatteluissa. TäykA:ssa kieli on yksi koulutuksen sisältö. Taitotason heterogeenisyyttä hallitaan eriyttämällä sekä opetusta että

sisältöjä osallistujien lähtökohtien mukaan. TäykA:ssa tehdään paljon koulutusmateriaalia ryhmäkohtaisesti. Eriyttämisen perustana on ryhmään tutustuminen.

Kriittinen tilanne: Meidän suomen kielen ryhmät on aika heterogeenisiä, et toiset ei oo päivääkään istuneet millään kurssilla, eikä ne tunne verbitaivutusta. Sitten on niitä jotka osaa kaikkein vaikeimmatkin kielioppiasiat, joiden kanssa pitäisi erityiskysymyksiä sitten käsitellä.

Ratkaisu: Niin siihen ei oikeen oo sellaista soveltuvaa oppikirjaa, vaan näiden kanssa täytyy sitten eriyttää reilusti. Pistää luokka perinteisesti puoliksi, ne jotka haluaa saa tulla sitä harjoitusta opettelemaan ja ne jotka haluaa saa käydä läpi vaativampaa tekstiä. (...) Siinä pitää ensin tutustua siihen ryhmään ja sitten kun sä oot pari päivää siinä sitä ihmetelly, ni sitten pitää alkaa miettiä sitä sopivaa materiaalia siihen. Me joudutaan tekemään hirveesti itse materiaalia, jatkuvasti, tää on sellaista et tässä päivässä ja tässä hetkessä liikutaan. Otetaan uudesta hesarista teksti ja tehdään siitä harjoituksia, näin me tehdään paljon. Kyllä me niitä olemassa olevia oppikirjoja käytetään tukena ryhmässä ja kieliopin opetuksen runkona. Mutta hirveen paljon tehdään itse. Paljolti se kuuluu just meidät opetukseen.

Opetus: Kyl se mun mielestä on myöskin tehokkaampaa se opetus silloin kun se on tehty heille ja ne on just heidän tarpeisiin ja ne kysymykset mitkä on tullu sieltä ryhmästä, niin niihin koitetaan sitten tuoda sitä valaistusta. (TäykA suunnittelija) [8]

Myös MaistA:n tutkimusjohtaja näkee tärkeänä, että koulutussisällöt ja materiaali rakennetaan kyseessä olevan ryhmän lähtökohtien pohjalta. Monikulttuurisen ryhmän kanssa ei voida käyttää samaa materiaalia kuin suomalaisella vastaavalla kurssilla. Monikulttuurisen ryhmän koulutukseen sopii tutkimusjohtajan mukaan erityisen hyvin case-opetus.

Ratkaisu: Että esimerkiksi materiaalit, niin niitä ei voi vaan kääntää suomesta, vaan ne täytyy tehdä sille ryhmälle joka on paikalla. Ja sit vähän kattoo mistä on, koska noi kulttuurierot on niin isot. (...) Monikulttuurisessa koulutuksessa tulee miettiä, miten opetettava asia esitetään. Me käytetään monikulttuurisissa ryhmissä paljon case opetusta, jossa kurssin materiaalia joutuu soveltamaan omiin kokemuksiin. Se on toiminut ja kurssien tavoitteet on tulleet saavutettua. Suomalaiselle ryhmälle, joka on kulttuurisesti ja kokemusmaailmansa pohjalta paljon homogeenisempi, saman asian voi esittää luennoiden. (MaistA tutkimusjohtaja) [9]

Myös yhdenmukainen arviointi voi olla monikulttuurisessa ryhmässä epäoikeudenmukainen toimintatapa. Maisteriohjelma B:n suunnittelija eriyttää arviointia henkilökohtaisen palautteen muodossa, jos se vain on resurssien puolesta mahdollista:

Opetus: Jos on oikeesti monikulttuurinen ryhmä, niin jotta se arviointi ois aidosti tasapuolinen, niin sen pitäis olla erilainen kaikille. Tai no kaikille, mut kuitenkin, että siinä on tiettyjä eroavaisuuksia. Arvointiin vaikuttaa tietysti myös kurssin tavoitteet.

Ratkaisu: Et riippuen vähän tavoitteista ja resursseista, mut jos vaan pystyy, niin sitten se arviointi menee oikeesti henkilökohtaiseksi palautteeksi. Et sen koulutuksen lopuksi voidaan käydä sitä, että mitä itse kokee oppineensa ja tavallaan tietynlainen ohjaava keskustelu, et mitä tästä eteenpäin, et mitkä mun näkökulmasta oli sellaisia johon vielä kannattais kiinnittää huomiota ja mitä ehkä vois tehdä. Mut et jos se numeerinen arviointi pitää antaa, niin sit siinä ohella voi myöskin käyttää ohjauskeskustelua. (MaistB suunnittelija) [10]

Opiskelijoiden moninaista taustaa ja lähtökohtia voidaan huomioida monella tavalla, riippuen koulutuksen tavoitteista. Aina taustan ja lähtökohtien huomiointi ei tarkoita opiskelijoiden odotusten mukaan toimimista. Maisteriohjelma B:n yhtenä tavoitteena on kehittää opiskelijoiden kulttuurista herkkyyttä ja tätä tavoitetta silmällä pitäen suunnittelija huomioi opiskelijoiden taustan toimimalla korostuneesti heidän odotustensa vastaisesti. Tällaisen pedagogiikan soveltaminen vaatii paljon harjoittelua ja lähes näyttelijän taitoja. Odotusten vastainen tilanne on tärkeää käydä läpi, jotta opiskelijat ymmärtävät mistä on kysymys.

Opetus: Se missä määrin toimin ryhmän kulttuurin mukaan riippuu siitä, et mikä sen koulutuksen tai luennon tarkoitus on. Kun koulutusten tavoite on kulttuuriherkkyyden lisääminen, niin mähän teen niille karhunpalveluksen, jos mä toimin niiden odotusten mukaan. Koska se olennainen pointtihan ois tuoda tietoisuuteen, että se mitä opiskelija odottaa ja pitää itsestään selvänä ja hyvänä, ja ehkä myös ainoana oikeana tapana toimia, ei olekaan ainoa tapa. Mun pedagoginen ajatus on se, että jollakin tavalla sitä pitää ravistella sitä pakkaa, jotta me huomataan, miten kulttuurisidonnaisia ne meidän omat odotukset on.

Ratkaisu: Mä oon nyt ite tehny sellaisia, ne on tosi pieniä, mut mä oon yrittäny tehdä sellaisia harjoituksia, jossa mä aivan tahallaan teen aivan odotusten vastaisesti. Mut se vaatii luennoitsijalta aika paljon, et se vaatii melkeen näyttelijän taitoja jos niitä alkaa rakentaa sinne. Et tyyliin viidentoista kerran jälkeen se tuli luontevasti. (...) Tietenkin siinä on myös raja, et mihin se menee. Et kyllähän opettajan on sitten velvollisuus kertoa, että miksi mää tein näin, jos tekee kerran erilaisen ratkasun. Et kyllä koulutuksen jälkeen pitää kuitenkin olla semmonen olo, että hei mä opin tästä jotakin. Eikä niin, et ne lähtee sieltä, et apua mitä tässä nyt tuli. Et se ei riitä, että tekee sen eri tavalla, vaan se pitää myös käsitellä. (MaistB suunnittelija) [11]

TäykA:ssa taas koulutusten tavoitteena on tutustuttaa maahanmuuttajat suomalaisiin toimintatapoihin ja käytäntöihin, koska se helpottaa integroitumista suomalaiseen työelämään. Siten koulutusta ei muokata kokonaan vastaamaan opiskelijoiden odotuksia, vaan heille opetetaan myös suomalaisia toimintatapoja. Kouluttajat korostavat, ettei suomalaisten käytäntöjen opettaminen tarkoita muiden käytäntöjen väheksymistä. Suomalaisten käytäntöjen rinnalla koulutuksessa sovelletaan myös opiskelijoille tutumpia toimintatapoja.

Opetus: Maahanmuuttajat kummaksuu mitä erilaisempia asioita, kuten CV:n tekoa. Lähtökohtana tässä työssä on, että on monia erilaisia tapoja tehdä asiat, eikä mikään ole toista parempi tai huonompi. Koulutuksessa opetetaan kuitenkin suomalaisia tapoja, koska ollaan Suomessa. Maahanmuuttajille perustellaan tätä sillä, että kun kerran Suomessa on näin, niin pääset helpommalla, kun teet näin, vaikka se ehkä tuntuukin tyhmältä. Se on täällä tapa ja siten se on hyvä omaksua, jotta pääsee töihin. Samoin kun asui itse ulkomailla, niin piti myös sopeutua mitä kummallisimpiin tapoihin. Kotona eletään sitten oman kulttuurin mukaan.

Ratkaisu: Opettajan pitää osata luovia ja käyttää vähän mielikuvitusta, että saa tärkeinä pitämänsä asiat ja metodit tai työskentelytavat tuoduksi esiin kaikesta huolimatta. (...) Käytännössä aika usein aluksi käytetään ryhmätyötä, draamaa tai jotain muuta "suomalaista" metodologiaa, mutta päivän päätteeksi sitten vielä frontaaliopetusta ja kielioppitehtäviä, koska mamut usein pitävät näitä ainoana oikeana opetuksena. (TäykA projektipäällikkö) [12]

Opetuksen eriyttämisen lisäksi haastatteluissa tuli esiin myös joustavia ratkaisuja, jotka liittyvät opiskelijoiden elämäntilanteen huomiointiin. MaistA:n tutkimusjohtaja kertoo tilanteesta, jossa vieraaseen maahan sopeutuminen ja haastava koulutusohjelma olivat vieneet opiskelijoilta odotettua enemmän voimia. Opiskelijoiden stressin lieventämiseksi koulutuksen järjestäjät päättivät keventää suunniteltua ohjelmaa. Kertomuksen opetuksena on, että joustavia ratkaisuja tarvitaan usein tilanteissa, joihin on mahdotonta varautua etukäteen.

Orientaatio: Viime keväänä me suunniteltiin kovasti, että oltaisiin lähdetty opiskelijaryhmän kanssa kiertämään Suomea. Mutta me jätettiin se toteuttamatta, kun osalla oli tekemättömistä töistä stressiä ja ne tarvi aikaa.

Kriittinen tilanne: Niillä oli jäänyt tehtäviä kesken edellisessä maassa toteutetusta koulutuksen osasta ja lisäksi Suomen osuuden työmäärä yllätti. Ja opiskelijat ei ittekään huomannu sitä, että siihen meni myös aikaa ja energiaa, että he opetteli sen muutaman viikon ajan sitä normaalia elämänrutiinia täällä, ennenkuin sitten oli todella aikaa keskittyä siihen opiskeluun. Se aikataulu, mitä me oltiin suunniteltu oli ehkä vähän liian täysi. Me oltiin mietitty sitä sopeutumista ja jätetty siihen alkuun löysää, muttei ehkä riittävästi.

Ratkaisu: Ja siinä vaiheessa sitten katottiin sitä muuta kevään ohjelmaa, että onks siellä sellaista mistä vois karsia ja antaa opiskelijoille myöskin mahdollisuuksia vähän rauhoittua ja keskittyä siihen omaan opiskelutyöhönsä. Ja me jätettiin sitten Suomen kiertäminen pois. Nyt voi ajatella, että onpa huono juttu, kun ne ei sitten nähneet Suomea, mutta mä luulen että se vapautti aika paljon. Se helpotti sitä stressiä, et ei tullu lisää siihen päälle.

Opetus: Että aika käytännöllisiä asioita ja ei voi etukäteen muuttaa. (MaistA tutkimusjohtaja) [13]

Suurin osa MaistA:n opiskelijoista muuttaa maasta toiseen yhtä aikaa, joten kaikki ovat kotoutumisen suhteen samankaltaisessa tilanteessa ja näin koulutuksessa voidaan huomioida sopeutumishaasteet koko ryhmän näkökulmasta. TäykA:ssa taas opiskelijoiden maahanmuuttotusta on hyvin moninainen ja yksilölliset ratkaisut ovat tarpeen. Joustaminen tapahtuu koulutuksen reunaehtojen puitteissa ja opiskelijoiden tasa-arvoisuutta vaarantamatta. Muutoksia voidaan joutua tekemään hyvinkin yllättäen ja nopeasti.

Tiivistelmä: Joustavuutta tarvitaan myös opiskelijan ongelmien ymmärtämisessä. (TäykA projektipäällikkö)

Kriittinen tilanne: Joskus tilanne voi olla vaikea, kun opettajana pitää vaatia läsnäoloa ja kotitehtävien tekemistä, ja opiskelijalla on jokin sen luokan ongelma, että opiskelusta ei tule mitään. Tällaisia tilanteita ovat olleet esim. lähiomaisen vakava sairaus ja kuolema entisessä kotimaassa, sota tai väkivaltainen yhteenotto kotimaassa, olekeluluvan joutuminen katkolle, lasten ongelmat koulussa tms. (TäykA projektipäällikkö)

Ratkaisu: Tilanne on kuitenkin ratkaistava nopeasti sekä opiskelijan että ryhmän eduksi, ja vielä muistaa erityyppisten koulutusten reunaehdot. (TäykA projektipäällikkö) On oltava valmis nopeasti muuttamaan esim. ennalta suunniteltuja työtapoja ja opetusmenetelmiä, samoin ehkä opetuksen sisältöä sen mukaan kuin tilanne vaatii. On oltava valmis ottamaan huomioon kunkin opiskelijan

kokonaisvaltainen tilanne (esim. perheasiat vaikuttavat opiskelumotivaatioon) vielä paljon enemmän kuin suomalaisten opiskelijoiden kanssa. (TäykA suunnittelija) [14]

TäykA:n haastattelussa tuli esiin myös erilaisista arjen käytännöistä johtuva joustamisen tarve muun muassa lomien ja muslimien rukousten suhteen. Eri kulttuurien arkea pyritään huomioimaan koulutuksessa reunaehto- ja järjestyksen rajoissa.

Kriittiset tilanteet: Arjen kysymyksiä, jotka vaativat joustavia ratkaisuja ovat myös esim. muslimien rukoushetkimahdollisuuden järjestäminen, ramadanin huomioiminen, kansalliset juhlapäivät, jotka vaativat poissaoloja jne. Tilanteita riittää lähes loputtomiin.

Ratkaisu: Säännöt täytyy olla, mutta niitä ei voi aina kirjaimellisesti noudattaa, vaan täytyy soveltaa ja tulkita. Usein tarvitaan myös neuvottelua työvoimatoimiston tai muun tahon kanssa. Ennen kaikkea tarvitaan tervettä järkeä ja halua ymmärtää jokainen tilanne erikseen sekä yksilön kannalta että ryhmän ja opiskelun etenemisen kannalta. (TäykA projektipäällikkö) [15]

Joustavuus voi siis merkitä eri koulutuksissa eri asioita. Kaikki haastattelemanani kokeneet kouluttajat näkevät tärkeänä huomioida opiskelijoiden lähtökohdat eriyttämällä opetusta. Eriyttämistä toteutetaan opetusmenetelmissä, koulutussisällöissä, oppimateriaalissa, arvioinnissa sekä palautteenkeruussa. Lisäksi joustavuutta tarvitaan kotoutumisstressin ja arjen kysymysten aiheuttamien ongelmatilanteiden ratkomisessa. Riippuu koulutuksen tavoitteista ja reunaehdoista, missä määrin lähtökohtien ja elämäntilanteiden mukaan voidaan joustaa. Kaikissa koulutuksissa korostetaan joustavuuden rinnalla jäməköiden peruskäytäntöjen ja yhteisten pelisääntöjen merkitystä. Joustamisessa on myös tärkeää huomioida opiskelijoiden tasa-arvoinen kohtelu.

Yhteisiä periaatteita ja sääntöjä on koulutuksissa luotu sekä opetuksen ja opiskelun sujuvuutta että ihmisten toimivaa kanssakäymistä tukemaan. Monet seuraavissa luvuissa esiin tuodut monikulttuurisen opetuksen hyvät käytännöt koskevat peruskäytäntöjen vakiinnuttamista uudessa ryhmässä. Uusien käytäntöjen omaksuminen on kuitenkin välillä hidasta ja raskasta, ja siksi myös koulutuksen periaatteiden edistämisessä voidaan välillä joustaa:

Ratkaisu: Jos joku ei halua tehdä parityötä jonkun toisen kanssa, niin siihen ei pakoteta, vaan yritetään pikkuhiljaa jollain muulla keinolla saada ihmiset ymmärtämään, että kaikkien kanssa täytyy toimia. Samoin jos jokin tema herättää tunnekuohua, kuten tasa-arvokysymykset tai kasvatusasiat usein, niin sen käsittelystä voidaan luopua, mutta aihe otetaan kyllä esiin toisella tavalla myöhemmin. (TäykA projektipäällikkö) [16]

9.2 Tehostettu ohjaus

Opetus: Täytyy ottaa huomioon mistä opiskelija on tullut. Ja sitä enemmän, mitä erilaisemmista paikoista on, käydään itse proseduuria läpi. Sen kautta vasta sitten päästään eteenpäin. (MaistA tutkimusjohtaja) [17]

Opetus: Tuloksellinen opetus vaatii paljon panostusta myös yksilölliseen oppilaanohjaukseen. Opiskelutaitojen opettaminen voi vaatia ison osan koulutukseen varatusta ajasta. (TäyKA suunnittelija) [18]

Kaikissa haastatteluissa tuotiin esiin monikulttuuristen ryhmien kanssa toimimisen hyvänä käytäntönä oman opetustavan, sen taustalla vaikuttavien käsitysten sekä käytettyjen käsitteiden selkokielineen määrittely ja perustelu. Määrittelyjen ja perustelujen käytännön merkitys on noussut esiin opiskelijoiden palautteissa. Jos toiminnan perusteita ei käydä selkeästi läpi, opiskelijoiden voi olla vaikeaa orientoitua koulutukseen, joka eroaa siitä, mihin he ovat tottuneet. Eroja voi olla muun muassa oppimiskäsityksessä, opetusmenetelmissä, arvioinnissa, käytetyissä käsitteissä, oppimateriaaleissa ja työskentelyvälineissä. Käsityksiä ja käytäntöjä avataan ohjauksen avulla. Monikulttuurinen opiskelijaryhmä kaipaa usein enemmän ohjausta kuin suomalainen opiskelijaryhmä.

Täydennyskoulutuskeskuksen maahanmuuttajakoulutuksen kouluttajille käytäntöjä ja käsityksiä avaavan ohjauksen merkityksen tiedostaminen on ollut yksi merkittävimpiä ammatillisia oppimiskokemuksia. Maahanmuuttajien suomen kielen opetus lähtee suomalaisen kulttuuriin ja toimintatapoihin ohjaamisesta, ei kieliopista. Suunnittelija kertoi esimerkkinä vetämästään suomen kielen alkeiskurssista, jonka osallistujat tulivat suoraan Afrikasta:

Orientaatio: Ensimmäinen kosketukseni afrikkalaiseen kulttuuriin oli aika kasvattava kyllä.

Kriittinen tilanne: Että ihmeissään oltiin sekä opettaja, että oppilaat, kun kelloa yritettiin katsoa ja oppikirjaa oppia käyttämään.

Opetus: Siinä tuli kauhean kouriintuntuvasti se, että ahaa, tämä ei olekaan nyt sitä partisiipin päätettä pääasiassa, vaan että tärkeämpää, paljon tärkeämpää on se, että kulttuuri tulee tutuksi: Miten täällä toimitaan. Lähdetään liikkeelle ihan perusasioista. Paitsi näitä käytännön asioita, että ulkona on kylmä ja tarvitaan hattua, niin siitä et meillä pitäisi oppia sen kellon kanssa toimimaan. Että se tuli ihan siinä lähtökuopissa selväksi. Että sitten kun nämä asiat saadaan toimimaan, niin sen jälkeen voidaan ruveta siitä partitiivista keskustelemaan tai ylipäättänsä kieliopista. (TäyKA suunnittelija) [19]

Kertomuksessa tuodaan esiin suomalaisen aikakäsityksen ymmärtämiseen ohjaaminen. Aikakäsitys aiheuttaa kriittisiä tilanteita myös akateemisten maahanmuuttajien

valmentavassa koulutuksessa. Suomalaisten tapojen omaksuminen voi olla hidasta ja vaatia jatkuvaa muistutusta.

Kriittinen tilanne: Suurimmat hankaluudet meillä oikeastaan on, et joku tuppaa myöhästymään. Joskus on vaikeaa saada läpi sitä, että pitäisi tulla siihen aikaan kun koulu alkaa, et ei passaa tulla jokaisen 15 ja 20 minuutin kuluttua, kun se häiritsee.

Ratkaisu: Se menee joskus vähän toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos. Ei aina, mutta joskus. Siinä on myös hyvät neuvot tarpeen. Että aina ei mene perille vaikka sen olisi kissan kokoisin kirjaimin painanut jokaisen kansioon. (TäyKä suunnittelija) [20]

Merkittävä kriittinen tilanne haastateltaville on ollut oman oppimiskäsityksen ja opetusmenetelmien yhteentörmäys Neuvostoaikana koulunsa käyneiden venäläisten opiskelijoiden opetusta koskeviin odotuksiin. Yliopiston täydennyskoulutuskeskusten maahanmuuttajaopetuksessa venäläisten opiskelijoiden opettajajohtoinen oppimiskäsitys on jatkuva haaste. Opiskelijat odottavat selkeitä tehtäviä ja tietoa jakavaa opettajaa. Opettajan ohjaajarooli ja avoimet tehtävät ahdistavat heitä.

Opetus: Se monikulttuurinen osaaminen kehittyi ihan sen myötä kun tutustuu uusiin kulttuureihin ja niiden edustajiin ja kulttuureja pyrkii ottamaan huomioon. Etenkin siinä ohjauksessa, mutta kyllä myös opetuksessa. **Orientaatio:** Meillä on paljon näitä venäläisiä ja sitten sitä on vähitellen oppinut tuntemaan tietenkin tätä heidän opiskelukulttuuria esimerkiksi. Nää on sellaista keski-ikäistä väkeä, nuorempaakin, mutta ei siis ihan nuorta, jotka on vanhan systeemin aikana käyneet koulunsa ja yliopistonsa. Neuvostoaikaan se on ollut hyvin erilaista mitä meillä nykyään Suomessa on. Ja myös työelämä on ollut hyvin erilaista siellä.

Kriittinen tilanne: He odottavat sellaista perinteistä opetustapaa, että tässä on harjoitus ja täydennetään siihen päätteet. Sitten he ovat onnellisia. Joutuu kauheesti työskentelemään, että saisi heidät tähän opiskelutyyliin joka meillä vallitsee. Heidän on vaikea ymmärtää meidän opettajan roolia, sitä, että opettaja heidän kanssa pohtii. Heille tulee sellainen olo, että apua eihän tuokaan mitään tiedä. Et kuka tätä ryhmää nyt vetää, kun toi opettajakaan ei ole varma kaikista asioista.

Ratkaisu: No ihan selittämällä, täytyyhän meidän aina opiskelutaitoja opettaa. Puhua siitä, että oppia voi erilaisilla tavoilla, voi olla erilainen opiskeluteknikka ja ihmiset on erilaisia oppijoita. Ja sitten pohditaan sitä millä tavalla jokainen oppii parhaiten. (...) Nykyään me ollaan käytetty välillä sellaista kuvaa, missä opettaja kaataa kastelukannusta tietoa oppilaan päähän ja sitten toinen kuva on sellainen missä se opettaja seisoo vieressä ja neuvo. Sitten siitä keskustellaan, että kummalla tavalla olette tottuneet opiskelemaan tai kumpi on opettajan tehtävä. Sillä tavoin sitä on yritetty lähestyä ja avata sitä juttua, mutta se saattaa olla tosi tiukassa. (...) Aina myös selitetään, mihin tehtävillä ja opintokokonaisuuksilla pyritään ja mitä hyötyä niistä on. Ja sitten tietenkin harjoittelemalla. Täällä tehdään paritöitä ja ryhmätöitä ja itsenäistä työtä. Kyllä ne siinä sitten oppii. Ensin ehkä on hankalampaa, mutta sitten kun siellä on muutaman viikon istunut niin se käy ihan hyvin.. Niin ja kuka oppii paremmin, kuka vähemmän helposti näitä erilaisia toimintatapoja. (TäyKä suunnittelija) [21]

Kriittinen tilanne: Oppimiskäsitysten erot tulee esiin jatkuvasti. Opiskelijat antavat negatiivista palautetta suomalaisesta tavasta opettaa, kun on totuttu yksisuuntaiseen opettajajohtoiseen opetukseen.

Ratkaisu: Mahdollisuuksien mukaan tuodaan eroja esiin käymällä läpi erilaisia oppimiskäsityksiä ja niiden etuja ja haasteita.

Arvio: Vaikka koulutuksissa keskustellaan erilaisista oppimiskäsityksistä, palautteessa tulee kuitenkin usein esiin, että opiskelijat kokevat kotimaansa opetustavat parempina. Erilaisten oppimiskäsitysten ymmärtäminen ja suomalaisen oppimiskäsitysten etujen oivaltaminen on hidas prosessi. (TäykB projektikoordinaattori) [22]

Ratkaisuna nähdään oppimiskäsityksistä keskustelu, erilaisten oppimiskäsitysten hyvien ja huonojen puolien pohtiminen, oman oppimiskäsityksen ja opetusmenetelmien perustelu sekä uusien toimintatapojen harjoittelu. Uudenlaisen oppimiskäsityksen ymmärtäminen ja hyväksyminen on kuitenkin hidasta. Maisteriohjelma B:n suunnittelija on törmännyt venäläisten opiskelijoiden erilaisiin oppimiskäsityksiin opettaessaan uransa alkuvaiheessa kansanopiston kansainvälisellä linjalla.

Orientaatio: Sä kysyt sellaista kriisiä tai kriittistä tilannetta. Yks esimerkiksi oli sellanen, kun meidän rehtori osas venäjää ja se piti ryhmän venäläisille melko paljon tunteja. Sit kerran mut pyydettiin sinne rehtorin ja venäläisten kanssa keskusteluun.

Kriittinen tilanne: Aihe oli se, että ne venäläiset oli sitä mieltä, et mä en osaa yhtään opettaa ja että tästä ei tuu yhtään mitään. Ja sit ku me keskusteltiin siitä eteenpäin, niin se syy oli se, että niitten käsitys opettamisesta oli tosi erilainen, autoritäärisempään opetustyyliin tottunut. Koska mä teetin melko paljon paritöitä ja ryhmätöitä, tai me tehtiin vaikka jotain työpajapäiviä ja tän tyyppisiä. Niin ne koki, että mä en osaa sitä asiaa, koska mä laitan ne itse ottaan selvää. Ja siitä tuli se, että mä oon huono opettaja. Ja se oli näkynyt kyllä aikasemmin siinä ryhmässä, että ne ei halunnu lähteä sellaisiin mukaan.

Ratkaisu 1: Mut et siinä me nyt käytiin vaan sitä läpi sitten tän rehtorin kautta, että hän käänsi ja selitettiin sitä et mitä Suomessa opettamisella ja oppimisella ymmärretään ja miksi. Mä selitin et miks mä teen ryhmätöitä ja ja. Mut joka tapauksessa sit me purettiin sitä tilannetta. Mä en (heti kriittisen tilanteen jälkeen) hirveesti muuttanut sitä (opetusmenetelmäni) mitenkään erityisemmin.

Ratkaisu 2: Jos mä oisin nyt siinä, mä todennäköisesti ottaisin sen aiheen esille sen koko ryhmän kanssa yleisellä tasolla. Keskusteltaisiin ja purettaisiin sitä auki silleen, että mitä ne suomalaiset opiskelijat ajattelee ja mitä ulkomaalaiset opiskelijat ajattelee opetuksesta. Erilaisia esimerkkejä mitä niillä on itellä ollut hyvästä ja huonosta opettajasta ja tän tyyppisiä. Et mä tietoisesti valitsisin ja ne vois myös kattoo sitä, et miks nyt teen näin ja miks näin ja mihin tällä nyt pyritään. Sit vois miettiä sitä, et mihin aiheisiin ja minkälaisiin tavoitteisiin sellainen opettajajohtoinen luennointi sopii ja mihin se taas ei sovi, et tavallaan purkaa sitä tilannetta auki paljon enemmän. Et nyt me purettiin tosiaan vaan niitten venäläisten kanssa, mutta ei yhdessä, et sitä mä en tekis nyt kyllä.

Coda: Se nyt oli yks semmonen hyvin selkee kriisi. (MaistB suunnittelija) [23]

MaistB:n suunnittelijan käsitys kriittisen tilanteen ratkaisusta on kehittynyt vuosien varrella. Itse tilanteessa hän avasi ja perusteli suomalaista oppimiskäsitystä venäläisopiskelijoille, eikä muuttanut tilanteen jälkeen toimintaansa. Nykyään hän keskustelisi oppimiskäsityksistä koko ryhmän kanssa ja pohtisi tarkkaan opetusmenetelmiensä valinnan perusteita. Maisteriohjelma B:ssä pyritään estämään vastaavanlaisten kriittisten tilanteiden syntyminen purkamalla opintojen alussa koulutuksen taustalla vaikuttavaa opetusfilosofiaa ja oppimis- ja koulutuskäsitysten

kulttuurisidonnaisuutta. Lisäksi käsitellään oppimiskulttuurierojen mahdollisesti tuottamaa ahdistusta ja turhautumista.

Opetus: Et ehdottomasti pitää olla (keskustelua oppimiskäsityksistä), jos on oletettavissa et opiskelijat odottaa eri asioita siltä opetukselta. Jos niitten mielestä hyvä opetus on erilaista, niin on tosi tärkeätä, et se käydään sitten hyvin perustellusti. Silloin sen voi ottaa nimenomaan oppimiskokemuksena, että tää on erilaista. Eikä silleen, että vitsi toi oli huono. Et en mä oppinu siltä mitään, se vaan hyppi asiasta toiseen.

Ratkaisu: Maisteriohjelman aikana alussa meillä on ollut aina orientaatiopäivät ja mä oon niissä sitten koko ryhmälle purkanut auki sitä opetusfilosofiaa ja opetuksen ja oppimisen kulttuurisidonnaisuutta. Että miksi me ollaan valittu tällaiset opetustavat ja miltä ne saattaa ehkä tuntua. Et osoittaa sen, että on kouluttajana tietoinen siitä. Ja sitten tuo esiin sen, että alkää turhautuko. Se on mun mielestä hyvä oppimiskokemus opiskelijalle, jos tapa opettaa ja opiskelijaan kohdistuvat odotukset on hirveen erilaisia kuin se, mitä itse pitäisi hyvänä. Käydään läpi miten tulee toimeen sen turhautumisen ja motivaatiopulan kanssa ja ylipäättään sen, että pystyy sen opetuksen perusteella rakentamaan sen tiedon minkä tarvitsee. Kun tulee tietoiseksi eroista, niin se vähentää varmaan niitä negatiivisia tuntemuksia. (MaistB suunnittelija) [24]

Epäselvistä toiminnan perusteista johtuvia kriittisiä tilanteita syntyy kuitenkin edelleen, kun esimerkiksi vierailevat luennoitsijat eivät riittävän selkeästi perustele opetusmenetelmiään. MaistB kuvaa kriittistä tilannetta, jossa opiskelijat ahdistuivat, kun eivät ymmärtäneet opetuksen logiikkaa.

Orientaatio: Et jos mä ajattelen vaikka viime kesäkoulua, jossa siis en yhtään epäile opettajan ammattitaitoa todellakaan, ja sit me käytiin palautekeskustelu niitten opiskelijoitten kanssa sen jälkeen ja se luennoitsija ei ollu enää ite sitten paikalla ja siellä tuli hirveen monta tällaista. Et siinä oli opiskelijoita eri Euroopan maista. **Kriittinen tilanne:** Ja sitten nousee just näitä, et jonkun mielestä koko kurssilta puuttui sellainen selkeä runko ja johdanto et miten mennään, et ei oikeen pystyny asennoitumaan siihen. Ja toisen mielestä se on kiva, että luennoitsija kuuntelee minkälaisia kokemuksia opiskelijoilla on ja ne muokkaa sitä runkoa. Et hänen mielestään se oli hyvä. Ja toinen vasta siinä tilanteessa tajuaa, et hei aijaa, et siitäkö se johtukin. Et tavallaan ei löydä sen kurssin aikana sitä jujua, et se opettajan oma logiikka ei näy siinä, et tuntuu et se vaan hyppii pomppii, eikä saa ite siitä kiinni. Toinen oli se, että mitä materiaaleja siellä jaetaan. Toisen mielestä sitä materiaalia on aivan liikaa, ettei kuitenkaan niitä ehdi opiskella kaikkia ja ois paljon mukavampi jos se luennoitsija ois valinnu mitkä on olennaisia, et pystyy oikeesti syventyä niihin. Toinen taas on sitä mieltä et tosi kiva et saadaan paljon matskua, et jos ei nyt ehi kaikkea, niin ne on materiaaleja tästä eteenpäin, että on kiva tietää erilaisia vaihtoehtoja ja ite valita.

Arvio: Ja ne on molemmat ihan ihan valideja väitteitä, mut et just sen näkeminen, et se mun logiikka ei oo välttämättä ainut oikea tai just toisin päin, että ei ole oikeaa.

Coda: Eli sen tyyppisiä juttuja. (MaistB suunnittelija) [25]

MaistA:n toteuttajat ovat törmänneet samanlaisiin ongelmiin ulkomaalaisille opiskelijoille tarjotuilla lyhytkursseilla. Opiskelijat ovat antaneet negatiivista palautetta siitä, että kurssilta toiseen vaihtuvista käytännöistä johtuen he eivät voi tietää, mitä heiltä odotetaan. Ratkaisuna oli käytäntöjen selkeämpi avaaminen.

Orientaatio: Silloin kun pyöritettiin noita xx kursseja, niin saattoi olla, et tuli opiskelijoita ihan eri tiedekunnista, joita ei ollu koskaan nähny ja ryhmät oli isoja. Kyl sielläki pikkasen tutustu kulttuuriin, me käytettiin paljon parikeskusteluja ja semmosia, mut se oli aika rajallista.

Kriittinen tilanne: Opiskelijat anto palautetta, että oli hankalaa, että aina ku ne meni uuteen paikkaan, ni oli vähän erilaiset pelisäännöt: suorituksilta odotettiin eri asioita, opetusmenetelmät oli erilaiset ja materiaalin jakamiset oli erilaiset. Edellisellä kurssilla ei ollut edellytetty kirjojen lukemista, ne oli vaan oheislukemistoa ja kun me edellytettiin kirjojen hyvin tarkkaa hallintaa, niin se oli sitten opiskelijoille negatiivinen yllätys. Siitä jouduttiin keskustelemaan sitten.

Arvio: Mutta ei pidä heti sanoa, että on laiska kun ei lue kirjoja, ei se välttämättä oo ollenkaan niin. Vaan on aina pistäny ne ponnistuksensa toiseen paikkaan vaan ja ehkä valmistautunu luennoille ja osallistunu siellä ja satsannu niihin parikeskusteluihin. Ja meillä ne olikin ollu vaan sitä varten, että olis sit helpompi lukee kirjat ja tenttiä ne. Sit se herätti ihan luontevasti kysymyksiä.

Ratkaisu: Jos ei pääse opiskelijoitten kanssa keskustelemaan (ei ehdi luomaan yhteistä toimintakulttuuria), niin silloin täytyy olla huomattavasti paljon selkeemmät pelisäännöt, avata aluksi, että mitä heiltä odotetaan. (MaistA tutkimusjohtaja) [26]

MaistB:n suunnittelija pyrkii avaamaan suomalaisen yliopisto-opetuksen käytäntöjä muualta tuleville luennoitsijoille ja opiskelijoille määrittelemällä suomalaisen yliopisto-opetuksen peruskäsitteet orientaatiomateriaalissa.

Ratkaisu: Mä annan meiän vieraileville luennoitsijoille infoa siitä ja meidän ulkomailta tuleville opiskelijoille infoa siitä, et mitä täällä tarkoittaa luento, mitä tarkoittaa seminaari, minkälaisia ne on ja minkälaista variaatiota käytännöissä voi olla eri laitoksilla ja kursseilla. Joskus mennään liian hankaliin asioihin siinä, et mitä se ulkomaalainen tarvii, et se voi olla ihan peruskäsitteiden aukasemista. Koska seminaari tarkoittaa aivan eri juttuja eri paikoissa. (MaistB suunnittelija) [27]

Yleisten toimintaperiaatteiden avaamisen lisäksi koulutuksen aikana on hyvä avata sen eri osiin liittyviä käytäntöjä. Muun muassa arviointi on erilaista eri maissa ja oppilaitoksissa.

Ratkaisu: Mitä mä oon pitäny ohjenuorana, et sen arvioinnin ei koskaan pitäis olla pelkkä numero, et siinä on aina aukastu sitä. Edes yleisellä tasolla koko ryhmälle, että tää kiitettävä tarkoittaa tätä ja tätä ja tätä, tai kiitettävään vaikutti tällaisia ja tällaisia juttuja. Kun ei oo ollu suomalaisessa järjestelmässä aikaisemmin, niin ei tiedä, että millä perusteella arvosanat annetaan. Ja varsinkin kun joillakin kursseilla on niin kummallinen kurssisysteemi, että opiskelija ei voi käsittää miksi kurssista ylipäättään numero annetaan. Niin sit jos käy läpi niitä, että ryhmätyöstä voi antaa numeron ja suullisesta jutusta voi antaa numeron ja tällaisista jätetyistä pikkutehtävistäkin voi antaa numeron ja niin edelleen. Et joskus ne voi olla ihan niinkin yksinkertaisia. Et kun vähän purkaa auki, että mitkä ne on ne arviointiperusteet. (MaistB suunnittelija) [28]

Ratkaisu: Mielellään et jos vaik on joku koe, niin se täytyy kyllä ennen sitä koetta kertoa, et millanen se on, mitä siinä arvioidaan ja millä tavalla. Ja ehkä mamujen kanssa enemmän ku suomalaisten kanssa täytyy lähteä siitä, että ei ne kuitenkaan tiedä, eikä ne välttämättä oo ymmärtäny.

Kriittinen tilanne: Se johtuu kielestä, et vaik niillä on hyväkin kielitaito, mut se on kuitenkin puutteellinen. Mä luulen, et jos asiat ja käytänteet ja käsitteetkin on hyvin erilaiset kun mihin he on tottuneet, niin se vaatii kyllä aika paljon, ei se mene sillä muutamalla selittämällä. Kyllä se täytyy jotenkin itse kokea se asia. (TäykA suunnittelija) [29]

Hyvin erilaiset käytännöt yhdistettynä heikkoon kielitaitoon saattavat vaikeuttaa uusien käytäntöjen ymmärtämistä. TäyK:n suunnittelija korostaakin uusien käytäntöjen havainnollistamista ja harjoittelua.

Myös ryhmätyön tekoon on tärkeää ohjata, koska käsitykset ryhmätyöstä vaihtelevat kulttuurista toiseen. Monikulttuurisessa ryhmätyössä syntyy helposti kriittisiä tilanteita, jos alussa ei sovita yhteisistä toimintatavoista ja määritellä käsitteitä. Kurssin luennoitsija voi tukea ryhmätyön tekoa kertomalla monikulttuurisen ryhmätyön mahdollisista haasteista ja hyvistä käytännöistä.

Ratkaisu: Toinen on sitten et me ollaan meidän luennoitsijoiden kanssa puhuttu, että mä toivoisin, et jos niillä on vaikka ryhmätyö, niin ne kävis läpi (monikulttuurista) ryhmätyödynamiikkaa, et minkälaisia juttuja siellä tulee. Et mitä ne yhteiset toimintatavat ja niitten rakentaminen tarkoittaa.

Kriittiset tilanteet: Eniten ehkä siinä tulee hankauksia ajankäytöllisesti, se on ihan selkee, kaikilta osin se ei liity mitenkään kulttuuriin, mut osittain se myös liittyy. Tällainen monitieteinen, monikansallinen ja monikulttuurinen ryhmä vie paljon enemmän aikaa just siksi, että ne käsitteet pitää määritellä aluksi. Eikä oo automaattista, ei voida olettaa, että kaikki ajattelee samoin esimerkiksi siitä, et miten sitä työtä tehdään ja miten se työ järjestetään ja minkälaisen roolin itse kukin ottaa siitä. Ne pitää määritellä siinä ja se tavallaan myös hidastuttaa sitä työskentelyä. Se kuitenkin selkeesti vaikeuttaa sitä ryhmätyötä jos niitä ei alussa tehdä.

Ratkaisu: Et minkälaisia ratkasuja siihen sitten löydetään ja tää on kans yks mikä oli sitten siinä esimerkiks siinä johdantokurssilla yhteisesti siinä alussa. Mut se ois olennaista, että vaikka se on siinä johdantokurssilla yhteisesti, että ne luennoitsijat kävis sitä siinä oman kurssin yhteydessä, jos niillä on ryhmätyö siinä. (MaistB suunnittelija) [30]

Käytännöistä, käsitteistä ja toiminnan taustalla vaikuttavista käsityksistä keskustelu ja niiden harjoittelu nähtiin monikulttuurisen opetuksen onnistumisen edellytyksenä koulutuksissa, joissa opiskelijoiden käsitysten ja tottumusten voidaan olettaa olevan erilaisia kuin kouluttajalla. Opiskelijoilla on erilaisia käsityksiä muun muassa oppimisesta, täsmällisyydestä ja opetusmenetelmistä. Myös käytettyjen käsitteiden merkitykset on tärkeää avata. Monikulttuurisessa koulutuksessa tehostettu ohjaus takaa sen, että kaikki pääsevät mukaan. Toinen mukaan pääsemiseen vaikuttava käytäntö on yhteisöllisyyden rakentaminen, jota käsitellään seuraavassa luvussa.

9.3 Yhteisöllisyys

Opetus: Joo, eli siis se monikulttuurinen osaaminen on varmaan sitä, että annetaan aikaa ja luodaan se tilanne, että on tervetullut. (MaistA tutkimusjohtaja) [31]

Opetus: Kurssin pelisääntöjen, kuten kurssivaatimusten ja tavoitteiden on oltava selkeät kaikille ja ryhmässä yhteinen toimintatapa on helpompi löytää kuin yksin. Tiiviin ryhmän paine vaikuttaa myös tasapainottavasti opiskeluun sitoutumiseen. Kun haluaa olla osa ryhmää, mukautuu sen normeihin. Ryhmäytyminen on keskeinen edellytys kansainvälisissä opinnoissa. (MaistA tutkimusjohtaja) [32]

Joustavuuden ja koulutuskäytäntöjen perusteiden avaamisen lisäksi monikulttuurisen opetuksen onnistumista tukee yhteisöllisyyden edistäminen. Yhteisöllisyyden edistäminen mahdollistaa opiskelijoiden ja henkilökunnan toisiinsa ja toistensa kulttuuriin tutustumisen, joka on edellytys sille, että kulttuurit voidaan huomioida käytännöissä. Yhteisöllisyys ehkäisee hyvin monenlaisia, muun muassa rasismista ja kulttuurieroista johtuvia, kriittisiä tilanteita. Yhteisöllisyys ei synny itsestään, vaan opiskelijoiden ja henkilökunnan toisiinsa ja toistensa kulttuuriin tutustumiselle tulee varata aikaa. Yhteisöllisyyttä voidaan edistää yhteisen vapaa-ajan toiminnan, säännöllisten tapaamisten ja ryhmätöiden kautta. Aina koulutuksen puitteissa ei ole mahdollisuutta panostaa yhteisöllisyyteen ja silloin ryhmään on tärkeää tutustua muulla tavoin:

Ratkaisu: Riippuu koulutuksen kestosta, että minkä verran pystyy siinä itse tilanteessa tutustumaan. Et yleensä mä ite pyrin tekemään aina sillä tavalla, että mulla on jonkun tyyppinen etukäteiskartoitus siinä. Joko silleen, että mä nään ihmiset ja käyn siellä ja tutustun ja otan selville tai sitten vähintään jotain paperilla, et mää tiän mihin mää meen. (MaistB suunnittelija) [33]

Maisteriohjelma A:n tutkimusjohtaja korosti haastattelussa voimakkaasti yhteisöllisyyden ja luottamuksen merkitystä monikulttuurisen opetuksen onnistumiselle. Hän toi esimerkkinä esiin tilanteen, jossa amerikkalainen opiskelija kritisoi seminaarikäytäntöjä, koska hänen käsityksensä toiminnan tavoitteellisuudesta oli erilainen kuin muiden opiskelijoiden. Kokemus on auttanut oivaltamaan, että monikulttuuristen ryhmien kanssa toimimisen ydin on yhteisöllisyyden rakentumiseen panostaminen:

Tiivistelmä: Ja ne käytännöt sitten, miten pitää ottaa huomioon se, että on erilaisella tasolla olevia, erilaisilla motivaatiolla olevia ja sitten vielä erilaisella kielitaidolla olevia.

Orientaatio: Mä voin yhden anekdootin sanoa tämmösen, joka kuvaa hyvin sitä tilannetta, että mulla oli ryhmä, jotka teki kaikki seminaaritöitä. Siinä oli kai pikkasen yli 10 henkeä siinä ryhmässä. Ne oli hyvin erilaisista maista, suomalaisia, eurooppalaisia ja amerikkalaisia. Ja siinä oli sitten yksi amerikkalainen, joka oli tottunut siihen, että yliopistossa mennään kovaa vauhtia eteenpäin ja on tiukat säännöt.

Kriittinen tilanne: Ja sitten oli niin, että kaikilla oli vähän erilainen käsitys siitä, mitä tää (seminaarityöskentely) tarkoittaa. Toiset oli sitä mieltä, että on oikeus tehdä samoja virheitä, kun muutkin ovat tehneet. Ja oli sellainen yhteinen käsitys, että mikä se tekemisen taso on. Ja sitten taas tää amerikkalainen oli sitä mieltä, et jos joku oli tehnyt jonkun virheen ja se korjataan, niin se ei näy enää missään. Muut ei saa sitä enää tehdä. Että hän ei hyväksy sitä, että tullaan niin valmistautumattomasti ja ollaan ilman tavoitteita. Hän koki sen niin päin. Hän oli saanut omaan työhönsä tiettyjä parannusehdotuksia edellisellä kerralla ja nosti metelin, kun sillä kerralla käsiteltävästä työstä ei mainittu kaikkia samoja ongelmakohtia.

Arvio: Tilanne oli aika hankala. Hän oli tottunut huippuarvosanoihin, eikä kestänyt kritiikkiä. Suomessa jokainen saa tehdä omat virheensä, eikä siitä tehdä suurempaa numeroa. Suomalaisilla ei ole samanlaista kasvojen menettämisen ongelmaa. Jos joku on tehnyt virheen ja se on korjattu ja toinen tekee saman virheen, mutta siitä ei muisteta mainita, asiasta ei nosteta äläkkää.

Opetus: Se on oikeastaan ryhmädynamiikan muodostuminen, mä ainakin opin siitä, että se on se ensimmäinen juttu. Sitten kun hommat on jo vauhdissa, niin sitä on enää myöhäistä tehdä. Et se täytyy rakentaa pitkän ajan kanssa ja luoda ne pelisäännöt selväksi.

Coda: Niin sellaset kokemukset varmaan meillä on tärkeitä. (MaistA tutkimusjohtaja) [34]

Lainauksen kriittinen tilanne syntyi siitä, kun amerikkalainen opiskelija koki seminaariryhmän toimintatavat epäoikeudenmukaisiksi. Hän oli hyvin kilpailuorientoitunut ja koki, että kilpailutilanteen tulisi olla kaikille sama. Muiden ryhmäläisten ja ohjaajan käsitys seminaarityöskentelystä taas perustui siihen, että jokainen kilpailee ennen kaikkea itsensä kanssa. MaistA:n tutkimusjohtaja oppi tilanteesta, että hyvä ryhmähenki ja taustalla vaikuttavan oppimiskäsityksen avaaminen ja perustelu ovat erittäin tärkeitä monikulttuurisen opiskelijaryhmän kanssa toimittaessa. Suomalaisen tulee usein tietoisesti panostaa yhteisöllisyyteen ja ryhmään sitoutumisen osoittamiseen, sillä se ei ole suomalaisessa kulttuurissa itsestäänselvyys. MaistA:ssa yhteisöllisyyttä ylläpidetään jatkuvasti. Kun luottamus on syntynyt, opiskelijat antavat myös helpommin anteeksi, jos heidän erityistarpeitaan ei ole osattu tai muistettu huomioida.

Ratkaisu: Ja me ylläpidetään sitä koko ajan, meillä on paljon sosiaalista toimintaa ja pidetään vapaa-ajan toimintojakin yhdessä, että säilyy se näkemys, missä mennään ja ryhmän kiinteys. Ja osoitetaan oma sitoutumisensa, se on tärkeää, et se suomalaisilta usein unohtuukin, että täytyy itsestään vähän panostaa. Näyttää et halua olla mukana sillonkin ku ei oo pakko. Siten luottamus syntyy ja toimintakäytännöt muodostuu.

Opetus: Ja ehkä toi, että saa välineet käteen, joilla ruveta käsittelee niitä asioita ja syntyy se semmoinen luottamus, se vie vähän aikaa ja se on oikeestaan sitä osaamista. (MaistA tutkimusjohtaja) [35]

Ratkaisu: Sen luottamuksen luominen siihen ryhmään, että he luottaa meihin, että me ollaan saatavilla, tavallaan myöskin antaa sen, että jos joskus meidän kompetenssi ei riitäkään ja jossain tapahtumassa me ei olla osattu huomioida jonkun kulttuuria, niin opiskelijoilla on sellainen luottamus meihin, että me ei olla tehty sitä loukataksemme, vaan et he näkee, että mekin ollaan ihmisiä ja virheitä sattuu. (MaistA suunnittelija) [36]

MaistB:n suunnittelija tuo esiin yhteisöllisyyden merkityksen heikon kielitaidon aiheuttaman syrjinnän ehkäisyssä. Kun yhteisöllisyys on saatu aikaan, ihmiset sietävät paremmin kulttuurieroista johtuvia epämiellyttäviä tilanteita, koska haluavat, että kaikki ovat mukana.

Kriittinen tilanne: Oikeus kuulua ryhmään on siksi semmoinen vaikea asia, koska silloin kun me mennään vapaamuotoiseen kanssakäymiseen, siis oppituntien ulkopuolelle, kuten kahvitauoille ja yhteiseen vapaa-ajan toimintaan niin ihmisille tuntuu usein vaikealle ajatus, et he joutuu puhumaan vieraalla kielellä, joka ei oo heidän vahva kieli, jos ryhmässä on omankielisiä. (...) Et eihän kukaan myöskään jos on vähemmistönä, niin viitsi vaatia enemmistöltä kahvitunnilla vieraan kielen puhumista, jos se on vaikeaa, ja ne tekee sen vaan siksi, et ne on huomaavaisia yhtä kohtaan. Kyllä sitä vähän ajan päästä jättää menemättä, et ne voi rauhassa keskustella.

Ratkaisu: Kukaan ei voi ylhäältäpäin pakottaa, et nyt ruokatunnilla ja kahvitunnilla aina puhutaan yhteistä kieltä, se ei oo järkevää. Et se pitäis saada se yhteisöllisyys siihen synnytettyä ensin, jolloin halutaan, et kaikki on mukana. Et yhteisöllisyyden ja yhteisön ilmapiirin eteen pitää tehdä aika paljon töitä, et ne tulee. Ja joskushan se on ilman muuta niin, et sit täytyy vaan ajatella et nyt me vaan käytetään tätä kieltä ja piste, et kaikki. (MaistB suunnittelija) [37]

Opiskelijoiden välisen yhteisöllisyyden edistäminen tuotiin esiin myös keinona ehkäistä rasismia ja ennakkoluuloja. Ryhmätöiden teettämisen ja jatkuvan ryhmien sekoittamisen myötä opiskelijoiden on pakko tutustua vieraiden kulttuurien edustajiin ja oppia työskentelemään heidän kanssaan.

Ratkaisu: Aluksi leikitään kaikkia tutustumisleikkejä ja pistetään heti pienryhmiin ja paritöihin. Ja parin viikon välein pannaan aina eri ryhmiin, ettei se oo aina se naapuri, johon tutustuu. Että pistetään milloin milläkin arvalla pareiksi. Ja sitten täytyy vaan pistää. Että helposti joissain ujoissa keski-ikäisissä rouvashenkilöissä on se, että kun löytyy se samanoloinen kaveri, niin ne istuis siinä ku liimattu. Mut sit ku niille heti ekana päivänä tulee tiettäväksi se, että täällä mennään minne käsketään, ni sit ne jo puhuukin muiden kanssa. Se on heti otettava luulot pois. Täällä tehdään näitä paritöitä ja se on sillä siisti ja ei passaa sanoa, että mä en tee ton kanssa.

Opetus: Se on kans yks osa opetussuunnitelmaa, et pitää suvaita kaikki, vaikka harmaat irvessä, mutta ei saa näyttää sitä, että mua ällöttää puhuu ton kanssa. Vaikka se on välillä heille vaikeeta, ni se on kestettävä.

Ratkaisu: Ja sithän sitä pitää joskus jutella kaksisteen, joistain asioista, tällaisista. Ensin ryhmässä ja sitten kaksisteen. Ja sit se toimii tai ei toimi. (TäykA suunnittelija) [38]

Opetus: Vieraassa maassa asuvan on tärkeää oppia tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa, sillä erilaisuuden kohtaaminen on hänelle arkea. Siksi hyvä monikulttuurinen opetus on vuorovaikutteista ja sisältää paljon ryhmätyöskentelyä erilaisten henkilöiden kanssa. (MaistA tutkimusjohtaja) [39]

MaistA:n suunnittelijan mukaan tiivis yhteisöllisyys ja luottamuksellinen ilmapiiri tukee opiskelijoita myös uuteen ympäristöön ja kulttuuriin sopeutumisessa:

Ratkaisu: Toi mitä sanoit tosta luottamuksesta, niin se on itse asiassa aika tärkeä. Sen luottamuksen luominen siihen opiskelijaryhmään, et todella ne ajattelee, että on saatavilla heille, varsinkin tässä meidän ohjelmassa, kun opiskelijoiden elämään liittyy monta muutosta.

Kriittinen tilanne: Ne tulee kahdeksi vuodeksi Eurooppaan opiskelemaan ja monet tulee ensimmäistä kertaa kotimaansa ulkopuolelle, jos ne apurahalla tulee opiskelemaan. Lisäksi ne sitten sen kahden vuoden aikana asuu kolmessa vieraassa maassa. He muuttaa neljä kertaa sen kahden vuoden aikana, mikä jo omassa maassa muuttamisessakin saattais olla semmonen stressitekijä ja sitten vielä maasta toiseen ja yliopistosta toiseen opiskelemaan. (MaistA suunnittelija) [40]

MaistA:n tutkimusjohtaja tuo esiin, että monikulttuurisen opiskelijaryhmän kanssa toimimista helpottaa, että koulutusta järjestävän tiimin jäsenten kulttuurienvälinen osaaminen ja taustat ovat mahdollisimman moninaiset:

Tiivistelmä: Se osaaminen ei ole sitä, että osaa kaiken jokaisen kielestä ja kulttuurista. Ei se voi perustua siihen. Mut on tietysti hyvä, että tuntee joitakin kulttuureita hyvin. On hyvä, että ne osaamisalueet niillä, jotka koulutuksen järjestämisessä on mukana, on erilaisia.

Orientaatio: Ja sitten mun mielestä meillä on hyvä tilanne tässä, että meillä on sekä miehiä, että naisia tässä järjestelypuolella. Se on ihan käytännön asioissakin se vahvuus.

Kriittinen tilanne 1: On jotain asioita, joita naiset ei halua hoitaa miesten kautta. Voi olla jotain terveyteen liittyviä juttuja, joista on hankala puhua vieraille miehille ja sitten kyllä mä oon huomannu, että on asioita myös miehillä, joista tulee luontevammin juttelemaan miesten kanssa.

Arvio: Että ainakin sellainen mahdollisuus on. Tällä mä en tarkoita sitä, että se pitäisi olla jonain perusteena. Että ihan mun mielestä on toiminu kaikenlaisilla kombinaatioilla.

Ratkaisu: Mut mä tarkoitan sitä, että varmaan osa sitä monikulttuurista osaamista on, että osataan tehdä sen verran isoja näistä hankkeista, että niissä on erilaista osaamista ja erilaiset lähtökohdat tähän, eikä haeta niinku yhdestä muotista. Se luo mahdollisuuksia sille onnistumiselle.

Kriittinen tilanne 2: Joillaki saattaa maisteriopintojen tasollakin olla niin kova kunnioitus yliopiston henkilökuntaa kohtaan, että on niinku oppinu sellasen tavan suhtautua, että ei mennä ihan mistä asioista vaan puhumaan.

Ratkaisu: Yleensä kun on tarpeeksi henkilökuntaa, jotka on sitoutunu tähän toimintaan, niin yleensä niistä löytyy kuitenkin joku jolle voi mennä puhumaan. (MaistA tutkimusjohtaja) [41]

Maisteriohjelma A:n tutkimusjohtajan mukaan osa monikulttuurisen ryhmän opiskelijoista voi kokea helpompana kysyä neuvoa samaa sukupuolta olevalta henkilökunnan jäseneltä. Moninainen henkilökunta voi olla ratkaisu myös auktoriteettien kunnioituksen vuoksi ohjaukseen hakeutumista epäröivälle. Moninaisen henkilökunnan lisäksi MaistA:n suunnittelijat näkevät ohjaukseen hakeutumisen epäröimiselle ratkaisuna säännölliset tapaamiset, joissa on tilaa vapaamuotoiselle keskustelulle. Kun opiskelijaryhmän tuntee, heistä aistii onko kaikki kunnossa ja kuulumisia voi myös kysyä.

Orientaatio: Toinen semmonen tapa mitä on kehitetty tälle ryhmälle viime vuonna, oli samaan kellonaikaan kerran viikossa toteutettava sellainen teemakeskustelu. Siinä oli joku ennalta määrätty teema. Meillä saattoi olla täällä esimerkiksi alustaja kertomassa omasta tutkimuksestaan, joka opiskelijoita kiinnosti. Mutta oikeastaan sen tapaamisen ajatuksena kuitenkin oli se, että myöskin niillä viikoilla kun ei ollut intensiiviopetusta, meillä oli kontakti niihin opiskelijoihin. Et sillä

keskustelulla oli kaksi merkitystä. Toinen oli se, että tuodaan niille sitä oman alansa viimeisintä tietoa, mut toinen oli se, että me tavataan ja on mahdollisuus jutella niitä näitä varsinaisen aiheen lisäksi. Et jos opiskelijan elämässä sattui jotain, niin ainakin vähintään silloin nähdään.

Ratkaisun perustelu kriittisten tilanteiden avulla: Et jos opiskelijalla on se kynnys lähestyä meitä muuten, niin silloin kerran viikossa nähdään kaikki. Kyllä sitten kun on jonkin aikaa ihmisen tuntenut, niin aistii onko kaikki kunnossa ja voi kysyä. Et jos ei lähtökohtaisesti tuu kertomaan, ni me voidaan tarjota apua. Ja et ku se on aika stressaava homma niille neljä kertaa vaihtaa maata, niin tällaiset säännölliset, joka viikko samaan aikaan ja samassa paikassa järjestettävät tapaamiset tuo sääntillisyyttä, et kenenkään ei tarvitse miettiä sitä asiaa. Ja se on kyllä sellainen käytäntö, jota varmasti jatketaan jatkossa. Se toimi ja oli sellainen uus juttu, joka oli toimiva ja josta saatiin hyvää palautetta. (MaistA suunnittelija) [42]

Maisteriohjelma A:n suunnittelija tuo esiin, että auktoriteettien kunnioituksesta johtuen myös palautteensaannissa on monikulttuurisessa ryhmässä välillä haasteita. Hierarkkisesta kulttuurista tuleva ei kunnioituksensa vuoksi välttämättä anna lainkaan negatiivista palautetta korkeammassa asemassa oleville.

Tiivistelmä: Tavallaan sellainen tiettyjen asioiden käsittely ja sellainen kunnioitus, niin esimerkiksi missä se aika helposti ilmenee on palautteenkeruu. (MaistA suunnittelija)

Kriittinen tilanne: Tuntuu, että se on kulttuurikohtaista myöskin se, että koetaanko niin, että kun antaa palautetta niin, että siinä voi kritisoida. Että on oikeus sanoa, mitä vois kehittää. Aika paljon tuntuu välillä tulevan palautetta myöskin niin, että kaikki oli mukavaa ja kivaa ja mielenkiintoista. (MA suunnittelija)

Arvio: Mut et väkisin myöskään me ei voida mennä sanomaan, että teidän on sitten kritisoidava meitä ja teidän on myöskin ne negatiiviset asiat sanottava. Et se ei oo luontevaa ja se palaute on sen mukaista, miten ihmiset on tottuneet toimimaan. (MaistA suunnittelija)

Ratkaisu: Ja siinä sitten nää tämmöset vapaa-ajat ja keskustelut ja tämmöset auttaa, että sitä kautta sitä palautetta pystyy saamaan. Kyllä mekin ollaan käytetty kaikenlaista. Just sähän olit siinä porukassa joka vei huvipuistoon. Ja varmistettiin, että ne jonkun kotona pääsee käymään. (MaistA tutkimusjohtaja)

Arvio: Se voi olla vähän vaikee, kun meidän kulttuurissa ajatellaan tuntien ja opetuksen tavoitteiden kautta sillai rationaalisesti. Et täytyy oikeen miettiä, että nää tulee sitten tehtyä, ettei se oo vaan sitä opetusta ja sitä virallista, sitä säänneltyä. (MaistA tutkimusjohtaja)

Opetus: Et se on mun mielestä se avain siihen osaamiseen, että uskalletaan jättää tilaa ja aikaa ihan oikeesti ryhmäytymiselle ja yhdessäolemiselle, ja sen osoittamiselle, että oot tervetullu ja hyväksytty. (MaistA tutkimusjohtaja) [43]

Maisteriohjelma A:n tutkimusjohtaja esittää ratkaisuna haasteeseen vaihtoehtoisia palautteenkeruutapoja, kuten palautteen hankkimisen vapaamuotoisten tilanteiden ja keskustelujen kautta. Myös Maisteriohjelma B:n suunnittelija tuo esiin voimakkaan hierarkkisen kulttuurin vaikutuksen totuudenmukaisen palautteen saantiin. Hän on oppinut tiedostamaan hierarkian vaikutuksen toimintaan Latinalaisessa Amerikassa työskennellessään. Esimerkkinä hän kertoi Boliviassa tapahtuneen kriittisen tilanteen, jossa koulutuksessa päätettiin alkaa sinuttelemaan, mutta hierarkkinen kulttuuri esti aidon tasa-arvoisuuden. MaistB:n mukaan hierarkkisen kulttuurin edustajilta tulee hakea palautetta

epävirallisia teitä, esimerkiksi vapaamuotoisen yhdessäolon aikana. Lisäksi palautetta voidaan kerätä valtuuttamalla opiskelijainformantti. Kun koko ryhmä kunnioittaa voimakkaasti ylemmässä asemassa olevia, todellisten mielipiteiden saaminen voi kuitenkin olla hyvin vaikeaa.

Orientaatio: Jos mä ajattelen Latinalaista Amerikkaa ja niitä kokemuksia mitä mulla sieltä on, sekä korkeesti koulutettujen liike-elämässä olevien ihmisten kans Meksikosta että sitte kaikenlaisien ihmisten kanssa Boliviassa, niin semmoista tasa-arvoista tilannetta ei oo olemassa yksinkertaisesti. Et esimerkiksi siellä Bolivian koulutuksessa (yliopistolla) oli semmonen periaate, et opettajia sinutellaan. Ajatuksena oli se, että halutaan olla tasa-arvoisia. Mut sit käytännössä se oli määräys, eikä se tasa-arvoisuus levittäytynyt muuhun.

Kriittinen tilanne: Et esimerkiksi yhdellä oli semmonen kokemus, et se oli jo melko alussa sanonu jollekin opettajalle, kun opettaja oli kysynyt: ”Et no miten on opiskelut alkanu?”, ni et ”No on ollu melko rankkaa, kun on pitkiä päiviä ja kaikkia pitää hankkia ja sitte asuntoa ja mitä kaikkea”, niin sitten se opettaja oli oikeen vihasesti sanonut, että ”Miten sä noin voit sanoa, että sun pitää olla kiitollinen, että sä oot ylipäättään saanu paikan” ja niin edelleen. No sit se opiskelija oli mulle vaan, että okei siitä mä tajusin, et se on vaan se sana ”sinä” mitä me käytetään, mut mitään tasa-arvoista keskustelua ei oikeesti voi olla, et ois vaan pitäny osottaa kiitollisuutta sille. Ne on tosi hienosyisiä juttuja, et tavallaan ne kokemukset on ollu opettavaisia just, et se valta aspekti on kyllä semmonen.

Opetus: Tasa-arvo on myös kulttuurisidonnainen käsite. Että tavallaan oletus siitä, että ne (hierarkkisemmasta kulttuurista tulevat) vois nyt esimerkiksi kertoa mulle, että mitä ne haluais tai minkälaisia juttuja tässä ois hyvä, on vähän absurdia. Se ei vaan tapahdu jos mä oon kouluttajan asemassa. Et tietysti on muita tapoja, millä lailla se (palaute) saatais sieltä esille, mutta sillä lailla (suorana palautteena) se ei.

Ratkaisu 1: No esimerkiksi yks tapa on se, että jos on pitempi aika mitä pystyy olemaan, et pyrkii tuntemaan niitä ja olemaan niitten kanssa. Esimerkiksi mitä mä olin, mut siis se ei riittäny, et mä olin 1.5 kuukautta niitten kans, siis niitten kans kuuntelin opetusta ja olin siellä mukana. Mut se ei silti ollu riittävä, et mä oisin tiennyt sitä mitä ne oikeesti ajatteli, et mä oisin oikeesti voinu saada palautetta siitä koulutuksesta sitte. Kyllä mä sain, yheltä tai kahelta ehkä sellaisia rehellisiä vastauksia tai niin sanotusti rehellisiä vastauksia. Sellasia, että mä tiesin, et se oli vähän riskaapelia heiltä sanoa niin.

Ratkaisu 2: Mutta yks tapa on sit silleen, et he keskenään, ilman et mää siihen millään tavalla puutun. Et esimerkiksi jos pystyis valtuuttaan jonkun niistä opiskelijoista, et se hakee sieltä opiskelijoitten keskuudesta sitä palautetta, niitä tapoja mitä sieltä pystyis löytymään ja mitä he haluais siihen ja tän tyypisiä. Et se tulee sitten kiertokautta mulle, semmoselta, joka on samassa ryhmässä. Mutta siinäki on just se, että se ryhmäkään ei oo tasa-arvonen, et siinä on kaikilla ihan selkeesti joku tietty rooli ja välttämättä ulkopuolisena sitä ei oo kauheen helppo nähdä, että kuka ois sitte hyvä siinä, siinä tiedon keräämisessä. (...) Mut et se että mä oon opettaja ja länsimaalainen vaalea nainen, niin mä en voi sille mitään. Et se tietenkin auttaa, että mä tiedostan, että minkälaisia asioita se tuo, ja aina mä en osaa edes tarpeeksi paljon, vieläkään. (MaistB suunnittelija) [44]

Myös TäykA:n haastattelussa tuotiin esiin, etteivät opiskelijat anna kirjallista negatiivista palautetta. Ratkaisuna he näkevät suulliseen palautteeseen keskittymisen, opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksien korostamisen sekä sisältöjä ja menetelmiä koskevien toiveiden kyselyn koulutuksen aikana.

Kriittinen tilanne: No se kirjallinen palautehan tahtoo olla aika ylistävää, että ei siellä paljon kritiikkiä tuu.

Ratkaisu: Mutta kyllä sitten taas suullisesti tulee, ku vaan korvat auki pitää ja sitten reagoi siihen. Et just ku sieltä tulee, että no miks me ei tehdä sitä partisiippia, niin sitten kiireen vilkkaa,

viimeistään huomenna viet sen partisiippiharjoituksen, niin silloin ne opiskelijat kokee, että heillä on vaikutusmahdollisuuksia, et opettaja ei vaan sanele, et mitä täällä tehdään. Ja sitten sieltä tulee kritiikkiä. Et miks sä teet näin ja miks ei noin. Mut se ei tuu koskaan paperilla, et tulee sillai vapaasti. Et pitäähän niiltä kysellä. Mut jos kyselee, niin kyllä se sitten sieltä. Niin ja sit mä oon tehny kirjallisesti semmoset rastiruutuun kyselyt välillä, vaihtoehtoja et mitä nyt tahtois ja miltä nyt tuntuu. Et sit vähitellen ne huomaa et millaisia asioita ne halua. Ja kyllä se palaute kävelee sinne tai on kävelemättä. Et jos siel on tylsää, niin sitten ne alkaa sairastaa. (TäykA suunnittelija) [45]

Yhteisöllisyyden edistäminen tukee monikulttuurisen opetuksen onnistumista monesta näkökulmasta. Sen avulla voidaan edistää yhteisten käytäntöjen ja käsitysten omaksumista, helpottaa kotoutumisstressiä sekä ehkäistä rasismia ja ennakkoluuloja. Vapaamuotoinen kanssakäyminen myös helpottaa ohjausta ja palautteen saantia etenkin hierarkkisesta kulttuurista tulevien opiskelijoiden kanssa.

9.4 Rasismiin ja ennakkoluuloihin puuttuminen

Opetus: Ryhmädynamiikan onnistumisen kannalta on tärkeää luoda toimivat pelisäännöt alussa. Jokaisella on oikeus omaan mielipiteeseensä ja toista tulee kuunnella ja kunnioittaa. Jos ryhmässä tulee ristiriitoja, niin niitä ratkotaan sitten tapauskohtaisesti. On hyvä korostaa, että on tärkeää oppia tekemään töitä erilaisten ihmisten kanssa, sillä työelämässä voi harvoin valita kollegojaan. (TäykB projektikoordinaattori) [46]

Opetus: Erilaiset kulttuuritaustat voivat aiheuttaa ryhmän sisällä monenlaisia yhteenlörmäyksiä, joita on hyvä osata ennakoida. (TäykA suunnittelija) [47]

Yksi monikulttuurisen opetuksen pysyvä haaste ovat rasismi ja ennakkoluulot. Rasismin ilmenemismuodot ovat moninaisia. Kouluttajat toivat esiin rotuun, kulttuuriin, uskontoon ja poliittisiin mielipiteisiin pohjaavia rasistisia tilanteita eri etnisten ryhmien välillä. Rasismista johtuvien kriittisten tilanteiden ratkaiseminen on ollut kouluttajille merkittävä omaa monikulttuurista osaamista kehittänyt oppimiskokemus. Täydellistä keinoa rasismin nujertamiseen ei ole vielä keksitty. Luvussa 9.3 tuotiin esiin sellaiset rasismia käsittelevät kertomukset, joiden ratkaisuna on yhteisöllisyyden ja tutustumisen edistäminen. Tässä luvussa tuodaan esiin muita rasismia ja ennakkoluuloja käsitteleviä kertomuksia.

Erilaisista poliittisista tai uskonnollisista näkemyksistä johtuvat yhteenotot voivat olla hyvin voimakkaita, jopa väkivaltaisia. Kouluttajat korostavat, että on tärkeää välttää opetuksessa tehtäviä, jotka provosoivat yhteenottoihin. Kouluttajat ovat reagoineet tilanteisiin keskeyttämällä opetuksen ja rauhoittamalla osapuolet opettajan auktoriteetin

avulla. Tilanne voi olla hyvä käydä osapuolten kanssa läpi niin, että kouluttaja toimii sovittelijana.

Orientaatio: Nimenomaan ehkä tuolla kesäyliopiston ja yliopiston kielikeskuksen puolella, kun oli hyvin monikulttuurisia ryhmiä, saattoi tulla ihan tällaisia kulttuurienvälisiä konflikteja luokkatilanteessa. Sellaisia rotuun, uskontoon, tällaisiin, politiikkaan, näihin isoihin kysymyksiin liittyviä konflikteja. Ja sitten miten niistä selvittää, niin se on aika semmoista kasvattavaa.

Kriittinen tilanne: Esimerkiksi siellä oli nyrkit pystyssä kerran joku irakilainen ja iranilainen kaveri.

Ratkaisu: En muista, miten siitä selvittiin. Pitikö siinä sitten pistää tauko opetukseen ja ovet auki ja mennä välillä käytävään. Et siinä oli ihan pelottava tilanne.

Kriittinen tilanne: Samaten on tullu näitä uskonnollisia ongelmia, että tota, kun on ollu varmaankin muslimeita toisella puolella ja toisella puolella jotaki muuta ni, sitten epäasiallisesti ehkä syntyy sellasta keskustelua siellä luokassa, mikä...

Ratkaisu: ...on pitänyt pistää poikki aika rajustikin. Että täällä opetellaan kieltä.

Coda: Et tän tyypistä. (TäyKA suunnittelija) [48]

Kriittinen tilanne: Opettaja käytti liian provosoivaa tehtävää ja pian luokassa oli kolmas maailmansota käynnissä. Vastakkain olivat amerikkalaiset ja venäläiset, kurdit ja arabit sekä eri sukupolvet.

Ratkaisu: Tilanne selvitettiin ohjauksen avulla. Ensin kaikki halukkaat selvittivät oman näkökulmansa ja tuntemuksensa ohjaajalle ja sitten riitapukarit istuivat samaan pöytään ja ratkaisivat ohjaajan apukysymysten avulla tilanteen. (TäyKB projektikoordinaattori) [49]

Toiseksi rasismia ovat aiheuttaneet koulutuksessa enemmistönä olevien kulttuurien edustajien ennakkoluulot muiden kulttuurien edustajia kohtaan. Rasismiin on yritetty puuttua keskustelemalla ja syrjinnänvastaista lainsäädäntöä esittelemällä, mutta haaste on edelleen ratkaisematta.

Kriittinen tilanne 1: No sitten on tullu tällasta, että joku ei-afrikkalainen kääntää selkensä ja laittaa kädet puuhkaan ja sanoo, että minä en puhu musta mies kanssa. Kun on pariharjoituksia luokassa tehty, niin se on tietysti sit kans kiusallinen tilanne sille, jonka kanssa ei puhuta, hänet siinä hylätään. Onhan näitä aina ajoin tullu, täällä nyt kyllä vähemmän. (TäyKA suunnittelija) [50]

Orientaatio: Meillä on niin paljon venäläisiä ja sit näitä muita on vähemmistö. Siellä on joku kiinalaisraukka tai mustaihoinen joukossa, mutta venäläisillä on ylivoima. (TA suunnittelija)

Kriittinen tilanne 2: Et esimerkiksi venäläiset ei kauheesti siedä välttämättä ketään muita ja kerranki yhdet kysyi ihan yhdestä afrikkalaisesta, että mitä toi täällä tekee. Että he mielsivät, että tää on heidän koulutus, tehty venäläisiä varten ja sit ku sinne tulee joku, että mitäs nuo täällä heidän joukossa. (TA projektipäällikkö) Just yhdessä ryhmässä kävi niin, jossa oli neljä näitä muita ja sitten varmaan 20 venäläistä. Sitten tuli kurssin päätöksen aika ja kaikki toi kukkia opettajalle, niin venäläiset toivat omat lahjansa ja omat kukkansa ja muut oman lahjansa ja omat kukkansa ja ne olisi halunneet nää muut koko ryhmän kanssa hankkia, mutta venäläiset kieltäytyi. No sitten tuli yhtenä päivänä venäläisten kukat ja seuraavana päivänä näiden muiden vähän hämääntyneet lahjat ja toivotukset, et tää ois kyllä meiltä kaikilta, mut... Ei sille sitten mitään voi. (TäyKA suunnittelija)

Arvio: Neuvostoliitossa on myös varmaan opetettu vähän vierastamaan ja karsastamaan muita kulttuureja. (TäyKA suunnittelija)

Ratkaisu: Mitä me sit tehdään, sitä yritetään milloin mitenkin, milloin paremmin, milloin huonommin menee. (TäyKA suunnittelija)

Ratkaisu: Ei aina välttämättä voikaan mitään. Mutta kyllä siitä usein keskustellaan. On käyty läpi jopa ihan kaikenlaisia näitä monikulttuurisuusasioita, mitkä on suomalaiset periaatteet, että yhteiskunnassa ei saa syrjiä ja kaikki ovat tasa-arvoisia. Mut en tiä meneekö se sitten perille, kun se jää niin teoreettiseksi. Ei se oikeen uppoo. (TäykA projektipäällikkö) [51]

Ulkomaalaiset ja maahanmuuttajaopiskelijat kohtaavat rasismia myös oppilaitosten suomalaisten opiskelijoiden suunnalta. Tilanteisiin on puututtu ensinnäkin tapauskohtaisesti, puolustamalla syrjinnän kohteeksi joutunutta opiskelijaa ja keskustelemalla osapuolten kanssa. Rasismiin voidaan puuttua myös jakamalla ennakkoluuloja purkavaa tietoa rasismin kohteena olevasta kulttuurista.

Orientaatio: Jos on suomalainen opiskelijaryhmä samaan aikaan samassa tilassa, niin nää suomalaiset saattaa suhtautua jotenkin vähän nenää nyrpistäen.

Kriittinen tilanne: Niinku oli juuri, taannoin, oikeen mallioppilas sattui olemaan, sairaanhoitaja, eurooppalainen, mutta tumma, tummahiuksinen ja -kulmainen et heti näki, että se ei oo suomalainen. Ja se yritti mennä tietokoneluokkaan, jossa oli suomalainen opiskelijaryhmä, jotakin omaa asiaansa toimittamaan. Niin heti sieltä tuli, että ei sinne saa mennä, siellä on meidän lompakot ja laukut.

Ratkaisu: Niin sitten piti mennä puuttumaan, että hän on tästä naapuriluokasta ja saa kyllä käyttää tätä luokkaa.

Arvio: Ja se oli loukkaava kokemus tälle opiskelijalle, joka ei olisi todellakaan ollut menossa kenenkään lompakkoa ottamaan. (TäykA suunnittelija) [52]

Orientaatio: Niin et sitte noihin kriittisiin, tai haasteisiin, et yks on siis, et jos niinkun rajusti sanotaan niin rasismi.

Kriittinen tilanne: Et esimerkiksi siinä ryhmässä (kansanopistossa) oli selkeesti, ei välttämättä just itse siinä linjaryhmässä, mut suhteessa koko oppilaitoksen opiskelijoihin, oli selkeesti rasismia venäläisiä kohtaan.

Arvio: Et siinä nyt oli historiallisia syitä.

Ratkaisu 1: Ja siihen kyllä puututtiinkin jollakin tasolla. Eka vuonna se ei välttämättä vaikuttanu sillä tavalla mitä niinkun haluttiin, koska siihen piti vähän selkärangalla sitten siitä keksiä. Me käsiteltiin tilanne niitten kans silloin kun se on tullu esille. Eli jos me ollaan kuultu et joku on sanonu jotain venäläisiä vastaan, niin me ollaan puhuttu sen kanssa ja sanottu siitä. Koska mä muistan tällaisia kommentteja, et meidän isoisä on aatellu niin ja isä on aatellu niin ja minä myös. Et ne on ollu henkilökohtasia keskusteluja.

Ratkaisu 2: Toiseen vuoteen mä otin ne silleen huomioon, että mä otin meidän linjalle yhen koko jakson, jossa me keskityttiin Venäjään. Me käytiin sekä yhteiskuntaa, historiaa et kulttuuria, että ne sai tietoa. Ja siihen me liitettiin semmonen Venäjä työpajapäivä, johon osallistu koko oppilaitoksen opiskelijat. Tavoitteena oli antaa erilainen näkökulma siihen venäläisyyteen, et ei puhuta yhdestä ainoasta Venäjästä vaan et siel on paljon kansoja ja moninaisuutta. Eikä se (rasismi) ollu niin selkee sit seuraavana vuonna, en tiedä johtuko se siitä, mut osaltaan varmaan. Se Venäjä jakso oli melko alussa siinä. (MaistB suunnittelija) [53]

Lainauksessa MaistB:n kouluttaja kertoo miten hän kehitti rasismin ehkäisytaapoja. Ensin oppilaitoksessa vain keskusteltiin rasismin oikeutuksesta osapuolten kanssa. Rasismin kohteena olivat venäläiset opiskelijat ja seuraavana vuonna heihin kohdistunutta rasismia ehkäistiin jakamalla tietoa venäläisestä kulttuurista.

Rasistista syrjintää voi ilmetä koulutuksessa myös erilaisen kommunikaatio- ja opiskelukulttuurin seurauksena. Erot saattavat aiheuttaa turhautumista ja ärsyyntymistä ryhmätöissä ja johtaa jonkin ryhmänjäsenen syrjintään. Ratkaisuna kulttuurieroista johtuvaan rasismiin MaistB:n suunnittelija suosii opiskelijoiden keskinäistä keskustelua kulttuurieroista. Jos kulttuuriero kuitenkin aiheuttaa koulutuksen sääntöjen vastaista toimintaa, kouluttaja puuttuu tilanteeseen.

Tiivistelmä: Rasismiin liittyviä tilanteita on tietyllä tavalla tullut myös myöhemmin, mutta ne ei oo ehkä ollu niin voimakkaita. Et sit ku tulee venäläisiä, niin ne jotenkin yleistetään koko kansaan ja se on selkeesti sellanen rasistinen. Mutta tavallaan sellasia johtopäätöksiä, joita voi kyllä pitää rasistisina, tulee siis sekä opiskelijoiden että opettajien puolelta.

Kriittinen tilanne: Et siis tyyliin se, että tietystä maasta tulevat opiskelijat on väsyttäviä, kun ne kyselee aina niin hirveesti tai tulee aina vastaanotolle ja ne vie niin hirveesti aikaa ja sitä ja tätä. Tai sit opiskelijat keskenään, et sen kans on esimerkiksi vaikeempi tehdä ryhmätöitä.

Arvio: Osaltaan se voi liittyä puhumiseen, osaltaan se voi liittyä just siihen täsmällisyyteen tai käsitykseen rehellisyydestä. Et esimerkiksi minkälaisia asioita saa käyttää? Voiko joku tehdä mun puolesta niitä tehtäviä? Kuinka paljon mä voin sanoa et mä oon ryhmän jäsen jos yhen tapaamisen neljästä oon mukana ja sellaisia. Mut se on kiinnostavaa, et miten paljon just esimerkiksi erilaisesta ilmaisusta voi tulla sellaisia päätelmiä, että joko se ei osaa tai että se ei pääse asiaan.

Ratkaisu: Silloin kun ollaan saatu tietää, niin mä oon yleensä kannustanu sitä opiskelijaa ottamaan sen ongelmallisen asian esiin siinä ryhmässä. Ja jos se on vaikeaa ottaa suoraan ryhmässä, niin ensin keskustele kahdestaan sen opiskelijan kanssa, jonka kanssa ongelmia on. Ja osa tapauksista on ihan selkeitä, et jos on vaikka tällaisia plagiointityyppisiä juttuja, niin niihin pitää puuttua, että täällä ei hyväksytä sitä ja piste. Se ei oo mikään syy, että meillä on totuttu tekemään niin tai jotain sellaista. Niihin mä voin ohjaajana myös puuttua, mutta mä mielellään teen sen niin, et ne siinä ryhmässä sopii siitä.

Yhteenveto: Mutta selkeesti huomaa tämmösistä kommentteista, et silloin ei sanota, että toi virolainen on tollanen tai virolaiset on tollasia, vaan se kohdistuu vaan siihen yhteen ihmiseen. Mutta se selkeesti on tämmönen stereotyyppinen kulttuurista johtuva päätelmä, joka on tulkittu niinku oman kulttuurisen viitekehyksen avulla. (MaistB suunnittelija) [54]

Lainauksessa MaistB:n suunnittelija mainitsee henkilökunnan rasismin eri kulttuuritaustaa edustavia opiskelijoita kohtaan. Myös täydennyskoulutuskeskuksessa, jonka maahanmuuttajakouluttajia haastattelin, muu henkilökunta suhtautuu yleisesti melko epäilevästi ja negatiivisesti maahanmuuttajatoimintaan. Henkilökunnan rasismiin voidaan puuttua kouluttamalla henkilökuntaa monikulttuurisuusasioista. Rasismin vähentäminen voi kuitenkin olla hyvin vaikeaa, etenkin kun monikulttuurinen toiminta on oppilaitoksissa usein melko marginaalista.

Orientaatio: Tässä talossa mamuja pidetään semmosena, että se on ihan kivaa joo, mutta oikeesti kansainvälisyys on jotain aivan muuta. Et se nyt ei ole sitä, että noi venäläiset tuolla alhaalla kävelee. Toki se on henkilöstä kiinni, mutta ikävä kyllä täällä on muutamia avainasemassa olevia henkilöitä, jotka suhtautuu näin ja se vaikuttaa.

Kriittinen tilanne: Että esimerkiksi kakkoskerroksen keittiötä ei saa meidän opiskelijat käyttää, vaikka sitä ei kukaan muukaan käytä ja se on aina lukossa. Siis kun meillä ei oo tässä oikeen mitään sellaista ruokailupaikkaa lähellä ja on pitkät päivät, niin pitäis päästä, et vois eväät lämmitellä tai edes keittää teetä. Mutta talossa on ihan ehdoton linja tässä, että sitä ei käytetä. Se on sikäli hankala, kun tässä ei kauheen lähellä oo mitään, et sen verran aikaa menee kun tonne kylälle lähtee, että ei riitä se tauko. Ja ku tietää nää työttömien päivärahat, ni eihän ne nyt mitkään isot oo, niin olisi hyvä jos voisi tuoda omat eväät.

Ratkaisu: Se nyt on yksi asia mihin ei taida tulla ratkaisua. En mä usko, että tää on kovin poikkeuksellistakaan, luulen et semmosta monissakin oppilaitoksissa esiintyy. (TäyKä projektipääällikkö) [55]

Rasismi voi siis näyttäytyä opetuksessa hyvin monin tavoin. Haastatteleman kouluttajat ovat kohdanneet ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden välistä, suomalaisten ja ulkomaalaisten opiskelijoiden välistä sekä suomalaisen henkilökunnan ulkomaalaisiin opiskelijoihin kohdistuvaa rasismia. Rasistisia kriittisiä tilanteita on syntynyt näkemyseroista, negatiivista stereotypioista ja käytännön ongelmista. Rasismiin on puututtu sovittelemalla tilannetta osapuolten kesken, puolustamalla syrjittyä, keskustelemalla rasismista ja syrjinnän vastaisesta lainsäädännöstä sekä tutustumalla ryhmän kanssa rasismin kohteena olevaan kulttuuriin.

9.5 Kouluttajan ominaisuudet

Opiskelijoiden lähtökohtien joustavan huomioimisen, tehostetun ohjauksen, yhteisöllisyyden edistämisen ja rasismiin puuttumisen lisäksi aineistosta löytyi kriittisiä tilanteita, joiden ratkaisuna oli tietty kouluttajan ominaisuus. Tarkastelen tässä luvussa näitä kertomuksia.

Siirtolaisuudesta seuranneeseen statuksen laskun vuoksi häiriköivien opiskelijoiden rauhoittamisessa auttaa kouluttajan jämäkkyys, huumori ja hyväntuulisuus. Huumorintaju auttaa myös jaksamaan, kun opiskelijoiden oppiminen on hidasta ja vaikeaa.

Opetus: Vaikeista tilanteista ja joskus kun tuntuu, että yhtään ei tiedä mitä tekee, niin kyllä huumori on mun mielestä ainut millä siitä sit pääsee helposti eteenpäin. Et jos opettajalla ei oo huumorintajua, ni ei kannata lähteä mamujen kanssa toimimaan. Et pitää olla sellaista, että sen tilanteen saa jotenkin näyttämään sellaiselta koomiselta. Ketään ei tietenkään saa siinä nolata tai mitään, vaan koitetaan yhdessä nauraa niille tilanteille, jotka joskus on sellaisia ihan älyttömiä tosiaan, ettei tiedä mitä pitäisi tehdä. Ja kyllä se sitten huumorilla yleensä siitä lähtee. Ja samoin sitten myös se, että asettaa itselleen hirveitä paineita, että mitä kaikkea nyt heidän pitäisi oppia ja minun vika kun eivät opi tätäkään. Et siinäkin auttaa se huumorintaju, että no tää nyt on tätä. Ei ne aina kaikkea opi.

Kriittinen tilanne: Just noiden venäläisten kanssa, kun he on usein hirveen korkeastakin asemasta tulleet ja muuttaneet Suomeen ja sitten heidän status on täällä tippunut aivan kellariin ja he ei oo

enää mitään. Niin se sit purkautuu joskus sellaisena, etenkin miehillä, vähän semmosena uhoiluna ja semmosena et he halua olla kingejä siellä luokassa.

Ratkaisu: Niin siinä täytyy aina muistaa se, että se luokan pomo on tietenkin opettaja. Et osaa pitää ne siellä aisoissa, nää kaikennäköisistä integraatiotraumoista kärsivät opiskelijat. Niissä on sit parasta sellainen huumorintaju.

Kriittisen tilanteen kuvaus jatkuu: Et yleensä ne tilanteet ei oo siitä sen kummemmiksi kehittyneet, että ei oo ihan nyrkkitappelun astella ollu koskaan. Mikä varmaan kyllä osittain johtuu myös siitä, että täällä meillä on vaan näitä edistyneempiä, aika koulutettuja opiskelijoita, niin eihän ne nyt oo sellaisia jotka alkais tappelee. Kyllä joskus on sellaista sanaharkkaa on ollut, että todella pitää selkeesti mennä siihen väliin, että nyt loppuu toi ja tollai ei puhuta. Niillä on vaikeita taustoja niin kyllähän ne sit aina jollain tavalla näkyy. Kaikki tulee mukana ja kaikki näkyy siellä luokassa. Paljon kun on yhdessä niitten kanssa, viisi-kuusi tuntia päivässä melkeen jokaikinen päivä, niin kai siinä tulee kaikki mahdolliset tilanteet esiin.

Ratkaisu jatkuu: Et siinä mä oon kyllä kokenu, et just et on itte joustava ja on huumorintajuinen ja yrittää olla aina hyväntuulinen, vaikka se ottais kuinka koville, niin se auttaa työssä paljon. Et ku opettajilla on kovat vaatimukset, just kun näitä intensiiviryhmiä jatkuvasti vetää, niin siinä on kyllä omakin persoona koetuksella. Eikä se kaikille sovikaan. Et pitää olla sellainen tietyn tyyppinen. (TäykA projektipäällikkö) [56]

Monikulttuurisen ryhmän opetuksessa tarvitaan myös epävarmuudensietokykyä ja kärsivällisyyttä. Ne auttavat muun muassa monikielisuuden aiheuttamissa kriittisissä tilanteissa. Myös erilaisiin kulttuurisiin ilmaisutottumuksiin sopeutuminen vaatii kärsivällisyyttä.

Kriittinen tilanne: Kansanopiston kv-linjalla meillä ei ollut yhteistä kieltä, et se oli siinä mielessä haastava. Tai siis venäläiset ei osannu englantia eikä suomea ja englanninkieliset ei myöskään suomea, tai osa osas, mutta ei läheskään kaikki. Eli me toimittiin koko ajan tulkin kautta, niinku yhteisenä ryhmänä. Ja suomalaisetkin osasivat suhteellisen huonosti englantia, et siinä oli yleensä kielinä suomi, venäjä ja englanti, kaikki yhtä aikaa. Ja pitikin olla, et jos oli venäjästä tulkkaus niin meidän tulkki ei pystynyt suomesta kääntämään, eli käytännössä mä puhuin suomea ja englantia, ja sitten tulkki käänsi ne venäjäksi. (...) Siinä oli sitten myöskin se kieliongelma et ne ryhmäytymiset oli vähän hankalia, et miten me voidaan laittaa niinku eri, et koska yks tulkki ei riittä kaikkiiin pikkuryhmiin, jos venäläiset jaetaan joka paikkaan.

Ratkaisu: Niin siinä oli sellaisia isoja haasteita, joita mä en todellakaan osannu ratkasta mitenkään järkevällä tavalla. (MaistB suunnittelija) [57]

Orientaatio: Et välillä voidaan käyttää yhteistä kieltä, joka on usein englanti, mut välillä on pakko käyttää samaan aikaan useaa kieltä ja tulkata.

Ratkaisu: Se tarkoittaa, että ihmisten täytyy oppia sietämään tai suorastaan tykkäämään tietynlaisesta ambivalenttiudesta. Et semmosta tiettyä kärsivällisyyttä vaaditaan ihan joka päivä. Varsinkin kun se ei ole vaan se kieli, et tottakai siihen tulee myös ne kulttuuriset jutut. Et miten me oikeesti hyväksytais tää yks joka huutaa ja huitoo, tää nyt on kärjistetty esimerkki, mutta et miten mää voisin ottaa hänet tosissaan ja ajattelisin et se on itseasiassa vaan rikkaus, että hän ilmaisee itseään näin voimakkaasti. Et kokemuksena se on kauheen erilainen, kuitenkin. (MaistB suunnittelija) [58]

Lisäksi kouluttajan on tärkeää pyrkiä viestinnässään diplomaattisuuteen. Se edellyttää ryhmän edustajien kulttuurien tuntemista. Diplomaattisuus on tarpeen muun muassa huumorin käytössä, jottei loukkaa ketään.

Kriittinen tilanne: Huumorin käyttö tilanteen laukaisijana voi olla monikulttuurisessa ryhmässä hankalaa, koska se mikä toiselle on huumoria, on toiselle loukkaus. Esimerkiksi jos sanoo, että sä etenet ku kilpikonna, niin se tarkoittaa tietyn kulttuurin edustajalle, että sä toimit viisaasti. Ja sitten se voi olla jollekin toiselle aika paha loukkaus.

Opetus: Et pitää aika varovainen olla. Että toiselle se voi olla kohteliaisuus ja toiselle ei. Meinaan, että sanot mitä tahansa, niin se voidaan ymmärtää täydellisen eri tavoilla.

Ratkaisu: Se syntyy siitä ryhmästä. Täytyy muokata puhetyyli ryhmän kulttuurien mukaan. (MaistA tutkimusjohtaja) [59]

Kouluttajalta vaaditaan monikulttuurisen opiskelijaryhmän opetuksessa siis huumorintajua, hyväntuulisuutta, jämäkkyyttä, joustavuutta, kärsivällisyyttä, epävarmuudensietokykyä ja diplomaattisuutta. Seuraavaksi tarkastelen kouluttajien yleisempiä käsityksiä monikulttuurisen kompetenssin osa-alueista ja kehityksestä.

10 Yleiset käsitykset monikulttuurisesta kompetenssista ja sen kehittymisestä

Edellisessä luvussa tarkasteltiin monikulttuurisen opetuksen kriittisiä tilanteita ja hallintaa. Tässä luvussa tarkastellaan haastateltujen kouluttajien käsityksiä monikulttuurisesta kompetenssista ja sen kehittymisestä yleisemmällä tasolla. Yhtenä haastattelukysymyksenä oli ”Mitä on monikulttuurinen kompetenssi?” ja ”Minkä elämäkokemustesi koet erityisesti kehittäneen kompetenssiäsi?”. Luvun kriittiset tilanteet eivät sijoitu koulutuskontekstiin.

Haastattelemani kokeneiden kouluttajien monikulttuurisen kompetenssin kehittymisen pohjana on kansainvälinen ja erilaisuutta kunnioittava kotikasvatus sekä oma kiinnostus erilaisuuteen ja kansainvälisyyteen.

Opetus: Jos ajattelee niin sanotusti asenteelliselta kannalta tai motivaation kannalta, niin mä nään, et se lähtee melko paljon kotoa. Meillä on kotona aina ollut se ajatus, et kaikki ihmiset on tervetulleita meille, oli ne mitä ikinä tahansa. Ja erilaisuus on kiinnostanut aina. Mä oon kiinnittänyt siihen huomiota ja hakeutunut sellaisiin paikkoihin missä on erilaisia ihmisiä.

Orientaatio: Silloin kun mä olin lukiossa, niin mä olin maatalouslomittajana. Meillä ei siis itsellä ole maatilaa kotona.

Kriittinen tilanne: Ja esimerkiksi sellaisen elämäntavan näkeminen ja maatalon isäntiin tutustuminen oli todella sellainen iso kulttuurinen kokemus. Että mitä se elämäntapa tarkoittaa ja niitten suhde eläimiin ja luontoon ja toisiin ihmisiin. Erityisesti tietyt isännät, jotka puhui melko vähän ja niin edelleen. Niin miten niitä oppi muuten lukemaan ja niin edelleen.

Coda: Et sen tyypisiä. (MaistB suunnittelija) [60]

Opetus: Mä oon sillai kokenu, et mamu opetuksessa on omalla alallaan. Mä oon opiskellut kieliä ja ollut aina kiinnostunut kansainvälisistä ja kulttuurienvälisistä asioista, jo ihan koululaisena. Se tulee ihan kotoa, kun meillä on puoli sukua ulkomaalaisia. Kotona on myös aina puhuttu muita kieliä ja se on sillai itsestäänselvä, että liikutaan maiden välillä ja asutaan eri maissa. Mä oon asunu kans semmosen vajaa 10 vuotta ulkomailla ja ollu suomen kielen lehtorina. (TäykA projektipäällikkö) [61]

Kaikki haastateltavat toivat esiin monikulttuurista kompetenssia kehittäneinä kokemuksina ulkomailla asumisen ja vieraisiin kulttuureihin tutustumisen. Vieraisiin kulttuureihin tutustumisen kautta opitaan ensinnäkin ymmärtämään erilaisia tapoja ajatella ja toimia. Tämä mahdollistaa erojen huomioon otamisen toiminnassa.

Opetus: Se monikulttuurinen osaaminen kehittyy ihan sen myötä kun tutustuu uusiin kulttuureihin ja niiden edustajiin ja kulttuureja pyrkii ottamaan huomioon. Jos sattuu tuntemaan sen kielen tai jos sattuu olemaan kysymyksessä omaa kulttuuria lähellä oleva kulttuuri, niin on aina helpompaa asettua opiskelijan asemaan, kuin että jos se tulee hyvin kaukaisesta kulttuurista, eikä itse hallitse kieltä. Mutta suurempiin kulttuuriryhmiin tutustuu työssä ja sitten kun pääasia on tullut tutuksi, niin sitä pyrkii ottamaan huomioon ja on helpompi ottaa huomioon heidän lähtökohtansa. Etenkin siinä ohjauksessa, mutta kyllä myös opetuksessa. (TäykA suunnittelija) [62]

Opetus: Matkat Latinalaiseen Amerikkaan on ollu siinä mielessä kauheen olennaisia, että mä koin että mä opin siellä hirveen paljon just sitä et miten kaikesta voi oppia, et miten paljon tietoa saa, jos tilanteita osaa katsoa oikealla tavalla. En välttämättä juuri siinä hetkessä aina osannut (katsoa oikealla tavalla). Et se on semmoinen jatkuva prosessi. (...) Musta tuntuu että, et matkojen jälkeen tai muualla asumisen jälkeen huomaa herkemmin myös Suomessa erilaisia kulttuurisia ryhmiä. (...) Ja osaltaan siis ulkomailla olo tuo ihan erilaisia ulottuvuuksia monikulttuuriseen koulutustyöhön, että mitä se voi tarkoittaa se oppiminen, verrattuna siihen perinteiseen akateemiseen ympäristöön. (MaistB suunnittelija) [63]

Vieraiden kulttuurien ymmärtämisen lisäksi ulkomailla asuminen voi auttaa ymmärtämään maahanmuuttajien todellisuutta. Omat toiseuden kokemukset mahdollistavat Suomessa asuvien ulkomaalaisten ja maahanmuuttajien asemaan asettumisen.

Arvio: Mut se mikä nyt tässä on tärkeätä ni on varmaan se, että mä oon nuorena itse ollu töissä ulkomailla opiskeluaikana kolmeenki otteeseen.

Kriittinen tilanne: Silloin kun mä olin Pariisissa piikomassa, asuin kylmässä ullakkohuoneessa, johon satoi, eikä kukaan ranskalainen ei voinut puhukaakaan mun kanssa, kun olin hirveen maahanmuuttaja. Kukaan muu kuin arabit ei meidän kanssa puhuneet.

Opetus: Siitä tuli sellasta näkemystä, osaa sitten asettua opiskelijoiden asemaan.

Coda: Kyllä varmaan tämmönen oma kokemus on sitten vaikuttanut. (TäykA suunnittelija) [64]

Erilaisten kulttuuristen käsitysten ja käytäntöjen kohtaaminen auttaa myös tiedostamaan oman kulttuurin erityispiirteitä. Tiedostamisen myötä omaa kulttuuriaan osaa eksplikoida paremmin erilaisten kulttuurien edustajille. Oman kulttuurin tiedostamisen myötä voi myös oppia tietoisesti muokkaamaan käyttäytymistään kulttuuriympäristön mukaan.

Opetus: Kun kysyt sitä, mitä on sellainen monikulttuurinen osaaminen ja mistä se tulee, ni ehkä se on siitä tosiaan, että laittaa itsensäkin peliin ja on valmis sitten niitä omia käsityksiä ja itsestäänselvyyksiä kyseenalaistamaan. Joka kerta siinä tilanteessa kun puhutaan (vieraan kulttuurin edustajan kanssa), että miksi asiat on (Suomessa) näin, niin oppii myös itse siitä. Että osaa myöskin itse kyseenalaistaa ja miettii sitä että miksi asiat on näin ja osaa ehkä sitten toisaalta seuraavan kerran myöskin ilmaista itseään vähän selkeämmin. (MaistA suunnittelija) [65]

Opetus: Kulttuurienvälinen kompetenssi lähtee nimenomaan itsestä, et pystyy analysoimaan omaa kulttuuria ja arvopohjaa, ja sen vaikutusta viestintä- ja toimintatapoihin sekä omaa suhtautumista toisiin ihmisiin. Ja vasta sen jälkeen tulee sit se just se kulttuurienvälinen, et miten mä ehkä nään nuo toiset ja miksi, ja miten ne ehkä näkee minut ja miksi, ja semmoinen. (MaistB suunnittelija) [66]

Opetus: Se on jotain sellaista osaamista mitä tarvitaan jokapäiväisessä elämässä. Me normaalistikin ajattelematta muutetaan käyttäytymistä eri ryhmien mukaan. Mutta pelkkä kokemus siitä monikulttuurisuudesta tai kulttuurienvälisestä toiminnasta ei riitä, vaan osaamiseksi se tulee vasta kun sen pystyy tiedostamaan ja sitä pystyy analysoimaan. Oikeesti kompetentti henkilö pystyy myös sanomaan miten toimii ja miks, että näillä perusteilla. Ja pystyy ehkä tietoisesti myös muuttamaan omia käyttäytymistapoja tai toimintatapoja. Se voi olla niin sanotusti aitoa, vaikka se ei alun perin ois mun luonteva tapa toimia. Eli se on semmoista minän laajentumista monella tasolla, siis käyttäytymisen tasolla, mutta myös ajattelun tasolla, et mä voin olla hyvin erilainen. (MaistB suunnittelija) [67]

Edellä esitetyissä lainauksissa kuvataan monikulttuurista kompetenssia reflektoivana oppimisena. Kompetenssi ei ole vain kykyä selvittää tilanteista, vaan siihen kuuluu myös tilanteiden analysointi ja niistä oppiminen. Reflektioiva oppiminen voi saada aikaan muutoksia sekä käsityksissä, että toiminnassa. Kokemusten reflektoinnin lisäksi on tärkeää oppia analysoimaan kulttuurienvälisiin tilanteisiin liittyviä tunteita.

Opetus: Kompetenssia kun miettii, niin missä tahansa uudessa kulttuurienvälisessä tilanteessa tulee väistämättä turhautumisia, ja ehkä ärsyttää ja suorastaan on vihainen, ja toisaalta myös innostunut. Ja siihen kompetenssiin kuuluu myös se, että oppii niitä tunteita käsittelemään jollakin rakentavalla tavalla. Että kun tulee tietynlainen tunne, esimerkiksi nyt se turhautumisen tunne, et siinä osaa pysähtyä ja sen ottaa tosissaan, ja sitten pääsee kiinni siihen analyttiseen puoleen, et hei mitä itse asiassa nyt tapahtuikaan? (MaistB suunnittelija) [68]

Haastateltavat toivat esiin myös koulutuksen ja opiskelun merkityksen monikulttuurisen kompetenssin kehittymiselle. Kokemukset ja tutkimustieto täydentävät toisiaan. Koulutus auttaa käsitteellistämään kokemuksia ja kokemukset saavat tiedon elämään. Kokeneiden monikulttuurisen opetuksen ammattilaisten on vaikea löytää Suomesta täydennyskoulutusta, joka tarjoaisi jotakin uutta, koska ala on Suomessa hyvin nuori. Siten opiskelu onkin usein omaehtoista alan tutkimuksen seuraamista.

Opetus: Ja kulttuurienvälinen kompetenssi on kehittynyt koulutuksen myötä ihan selkeesti. Ensinnäkin sieltä on saanut sanoja tai käsitteitä erilaisille asioille, jotka eivät välttämättä ole

olemassa ennen kuin sulla on niille nimi. Tai toisinpäin, että ne voi liittää ne nimet ja asiat kokemuksiin.

Orientaatio: Et esimerkiksi ku mä menin Latinalaiseen Amerikkaan, mulla oli jo näitä opintoja jonkin verran takana.

Kriittinen tilanne: Ja sit mä muistan sen ahaa elämyksen siinä, et hei nyt mä tajuan, et meillä on tosi polykroninen perhe. Et meillä on kotikulttuuri ollu kauheen tällainen moniaikainen ja sitten täällä Suomessa se ei oo mitenkään hyvä. Siis silleen jos ajattelee monessakaan suhteessa, että mää oon aina myöhässä ja mä en tee sitä ja tätä ja tuota. Sit yhtäkkiä tajus, et itse asiassa tää on täysin normaalia Latinalaisessa Amerikassa. Et ei kaikissa tilanteissa ookaan samanlaisia perusteita.

Opetus: Vähitellen tiedon ja kokemusten kautta, kun oppii kattoo sekä omia että ympäristön erilaisia tapoja toimia, niin sitten niitä pystyy vähän limittää ja linkittää. Et mitkä liittyy yhteen ja mille voi antaa tällaisen nimen.

Coda: Et kyl mä nään, et ne opinnot on ollu erittäin olennainen osa. (MaistB suunnittelija) [69]

Opetus: Mä oon melko paljon ollu noissa tutkimuspiireissä mukana, kongresseissa ja täntyyppisissä, et sitä on myös niinku tietosesti keränny ja hakenu. (MaistB suunnittelija) [70]

Opetus: No tietysti yritän teoreettisesti pysyä ajanhermoilla. (TäykA suunnittelija) [71]

Opetus: Kokeneiden osajien täydennyskoulutusta vetämään ei ole Suomessa ihmisiä, koulutus on lähinnä kokemusten vaihtoa. (TäykA suunnittelija) [72]

Monikulttuurisessa työssä tarvittava osaaminen kehittyy ennen kaikkea työkokemuksen karttumisen myötä. Työkokemus antaa varmuutta ja itseluottamusta omaan ammattitaitoon.

Monet alussa toimintaa monimutkaistaneet haasteet nähdään nykyään osana työn arkea:

Opetus: Ajan kanssa, mitä enemmän kouluttaa ja opettaa niin tulee rohkeammaksi siinä, että pystyy luottamaan myös siihen omaan kokemukseen ja omaan ajatukseen oppimisesta tai opettamisesta. (MaistB suunnittelija) [73]

Orientaatio: Mä oon vuodesta 1981 vai 1982 tehny tätä, ja hyvin erilaisissa paikoissa, hyvin erilaisten opiskelijoiden kanssa, sekä yliopistossa että muissa oppilaitoksissa.

Opetus: Oma, pitkä työkokemus antaa semmosta varmuutta tietenkin, että tähän työhön kuitenkin parhaiten varmaan kokemuksen kautta oppii. Se antaa semmosen varmuuden kun marssii uuteen ryhmään, et kyl tää sujuu, että ei tuu mitään kovin ihmeellistä. Vaikka yllättäviä tilanteita tulee tässä työssä toki aina. (TäykA suunnittelija) [74]

Opetus: Ammatissa kehitytään käytännön kautta, yrityksen ja erehdyksen kautta. Kokemus tuo varmuutta työhön. Jos mä en osaa, niin kuka sitten. (TäykA suunnittelija) Se on sitä ammattitaitoa. (TäykA projektipäällikkö) [75]

Opetus: Kyllä silloin varmaan kun aloitteli, niin sitä shokkia oli jos vaikka minkälaista. Eihän nyt sitten enää oikeestaan oo ollu pitkään aikaan, semmoisia uusia tilanteita, et ne on niitä samoja oikeestaan. (TäykA projektipäällikkö) [76]

Hyvin olennaisena monikulttuurisen ammattitaidon kehittymiselle ja työssä jaksamiselle nähdään keskustelu opetustilanteista ja sen häiriöistä kollegojen kanssa. Kokeneemmilta kollegoilta voi oppia paljon. Monikulttuurista opetusta voidaan myös toteuttaa yhteistyössä.

Opetus: Paljon omaan monikulttuuriseen työhöni ovat vaikuttaneet opettajat, joiden tunteja sain seurata 1982 harjoittelukurssilla. He olivat jo silloin hyvin oppilaslähtöisiä opettajia ja luokan vuorovaikutus oli hienoa. Myös huumoria ja lämmintä suhtautumista oli paljon mukana. Heitä olen pitänyt eräänlaisina "esikuvina" omassa työssäni, jos näin voi sanoa. Itse asiassa tällä pienellä parin viikon kurssilla oli paljon suurempi vaikutus kuin myöhemmillä paljon laajemmilla opinnoilla. (TäykA suunnittelija) [77]

Opetus: Sitten keskustelen kollegojen kanssa. Hirveän tärkeää on se, että voi jakaa ajatuksia opettajaverien kanssa. Mä kaipaen purkamista ja keskustelua siitä, että mitäs tässä tapahtui tässä tilanteessa. Mun mielestä se on hyvin tärkeää jakaa näitä kokemuksia ja pohtia ongelmatilanteita. Se on ihan välttämätöntä. Ja se saisi olla ihan jokapäiväistäkin. Harvoinhan meillä aikaa keskusteluun on, mutta silloin kun on vartin välitunti, niin siinä jo kerkii purkaa päivän tapahtumat. Jakaa sitä kokemusta. On hyvä kun voi keskustella eri uravaiheissa olevien kollegojen kanssa. Nuorilla on tuorein teoreettinen tieto ja vanhoilla konkareilla taas kokemusta ja sitten voidaan yhdistää näitä ja tehdä paljon yhteistyötä. Se on toiminu kauheen hyvin. (...) Ja se on hyvä että harjoituksia voidaan vaihdella kollegojen kanssa sitten myös. Se meillä on toiminut hyvin, että kukaan ei istu niiden omien tuotostensa päällä. (TäykA suunnittelija) [78]

Opetus: Me kehitetään monikulttuurista toimintatapaa yhdessä. Keskustellaan ja katotaan ryhmä ja tavoitteet. Myös opetusta järjestetään pareina. (MaistA tutkimusjohtaja) [79]

Haastateltavien mukaan monikulttuurinen kompetenssi on kiinnostusta ja kunnioitusta erilaisia kulttuureja kohtaan, erilaisten kulttuurien tuntemista, toiseuden kokemusten ymmärtämistä, oman kulttuurin tiedostamista, kulttuurien kohtaamiseen liittyvien tunteiden hallintaa, kykyä huomioida erilaiset kulttuurit toiminnassaan sekä kykyä ratkoa monikulttuurisen toiminnan ongelmia. Kaikkien haastateltavien mukaan kompetenssi kehittyy hitaasti erilaisten elämäkokemusten ja niiden analysoimisen kautta sekä harjaantumisen myötä. Monikulttuurisen kompetenssin kehittymiseen ovat haastateltavien mukaan vaikuttaneet kotikasvatus ja kiinnostus erilaisia kulttuureja kohtaan, vieraisiin kulttuureihin tutustuminen, koulutus (peruskoulutus ja alan täydennyskoulutus), työkokemus, kollegojen mallista oppiminen, vertaistuki sekä haasteiden ratkominen ja toiminnan kehittäminen yhdessä.

11 Yhteenveto

Edellisissä luvuissa analysoimani pienet kertomukset ovat juonia, jotka rakentavat suurta kertomusta haastateltavien ja heidän edustamiensa organisaatioiden monikulttuurisen opetuksen hallinnan kehittymisestä. Polkinghornen (1995) mukaan yksi tapa tehdä narratiivista analyysia on etsiä kertomuksesta juonia, jotka analyysin kuluessa rakentuvat tutkittavaa ilmiötä kuvaavaksi kokonaisuudeksi. (Polkinghorne 1995.) Tässä luvussa pyrin vetämään moninaiset juonet yhteen, peilaamaan niitä teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin sekä vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Seuraavaan taulukkoon on koottu tutkimusongelmat, niitä vastaavat empiiriset analyysiyksiköt ja teoria:

Taulukko 4: Tulosten analyysin asetelma

Tutkimusongelma	Empiirinen analyysiyksikkö	Teoriat, joihin tuloksia peilataan
Monikulttuurisen opetuksen häiriöt Minkälaisia häiriötilanteita kokeneet kouluttajat ovat kohdanneet monikulttuuristen akateemisten opiskelijaryhmien opetuksessa? Mistä häiriöt johtuvat?	Monikulttuurisen opetuksen hallintaa koskevien kertomusten kriittiset tilanteet	Kulttuurieroja erittelevä tutkimus (luku 4.2) Rasismi ja ennakkoluulotutkimus (luku 4.3) Kotoutumisstressitutkimus (luku 4.4)
Monikulttuurisen opetuksen hallinta Miten häiriötilanteet ovat ratkenneet? Minkälaisia hyviä käytäntöjä on kehitetty monikulttuurisen opetuksen hallintaan? Mitä monikulttuurinen kompetenssi ja monikulttuurisen opetuksen hallinta kouluttajien mukaan on?	Monikulttuurisen opetuksen hallintaa koskevien kertomusten ratkaisut ja opetukset Käsitykset monikulttuurisesta kompetenssista	Kulttuurienvälisen kompetenssin ulottuvuuksia erittelevä tutkimus (luku 5.1.1) Monikulttuurisen toiminnan hallinnan käytäntöjä tarkasteleva tutkimus (luku 5.2.1)
Monikulttuurisen opetuksen hallinnan kehittyminen Miten haastatellut kouluttajat käsittävät monikulttuurisen opetuksen hallinnan kehittymisen? Painottuuko kertomuksissa yksilöllinen vai yhteisöllinen/toiminnan kehitys? Onko kehitys sopeuttavaa vai reflektioivaa/uutta luovaa?	Monikulttuurisen opetuksen hallintaa koskevien kertomusten ratkaisut ja opetukset Käsitykset monikulttuurisen kompetenssin kehittämisestä	Kulttuurienvälisen kompetenssin kehittymisen tutkimus (luku 5.1.2) Monikulttuurisen toiminnan hallintaprosessia käsittelevä tutkimus (luku 5.2.2)

Seuraavissa luvuissa tarkastellaan monikulttuurisen opetuksen hallintaa siis kolmesta näkökulmasta: a) häiriöt ja niiden ratkaisut, b) hallinnan ulottuvuudet ja käytännöt sekä c) hallinnan kehittyminen.

11.1 Monikulttuurisen opetuksen häiriöt ja niiden ratkaisut

Haastateltavat toivat esiin kulttuurieroista, kieliongelmistä, rasismista sekä siirtolaisuuteen liittyvästä stressistä johtuvia häiriöitä. Tässä luvussa tarkastelen vuorollaan jokaista häiriötyyppiä analysoimalla siitä johtuvia häiriötilanteita ja tilanteiden ratkaisuja. Kertomuksissa tuotiin esiin monikulttuurisen akateemisen opiskelijaryhmän opetuksen yleisenä haasteena, että häiriöistä johtuen monikulttuurisen ryhmän kouluttamiseen kuluu enemmän aikaa kuin suomalaisten kouluttamiseen.

11.1.1 Kulttuurieroista johtuvat häiriöt

Kulttuurierot ovat aiheuttaneet häiriöitä opetuksen kaikilla eri osa-alueilla sekä käytännön järjestelyissä. Seuraavaan taulukkoon on koottu monikulttuurisen opetuksen kulttuurieroista johtuvat kriittiset tilanteet. Ensimmäisessä sarakkeessa tuodaan esiin opetuksen osa-alue, johon kriittinen tilanne liittyy. Toisessa sarakkeessa tuodaan esiin kyseiseen tilanteeseen liittyvien aineistonäytteiden järjestysnumerot. Kolmannessa ja neljännessä sarakkeessa tuodaan esiin kriittisen tilanteen aiheuttama kulttuuriero ja viidennessä sarakkeessa tilanteen ratkaisu (suluissa aineistonäytteiden järjestysnumerot). Mikäli tilannetta selittää jokin teoreettinen kulttuurieroulottuvuus, tuon sen esiin hakasulkeissa.

Taulukko 5: Kulttuurieroista johtuvat monikulttuurisen opetuksen häiriöt

Opetuksen osa-alue	Näyte	Ulkomaalaisen opiskelijan käsitys tai tottumus	Suomalainen käsitys tai tottumus	Ratkaisu
Oppimis-käsitys ja opetus-menetelmät	12, 21, 22, 23, 24, 25, 26	Opettajajohtoinen, autoritaarinen opetus [hierarkia, kollektiivisuus]	Opiskelijakeskeinen, yhteistoiminnallinen opetus [tasa-arvo, individualistisuus]	Tehostettu ohjaus (21, 22, 23, 24, 25, 26) Opetusmenetelmien moninaistaminen (12, 23) Eroihin liittyvien turhautumisen tunteiden käsittely (24)
Oppimis-tehtävät ja oppi-materiaali	12, 21, 22, 23, 24, 25, 26	Selkeästi määritellyt tehtävät [matala epävarmuuden sietokyky]	Avoimet tehtävät [korkea epävarmuuden sietokyky]	Tehostettu ohjaus (21, 22, 23, 24, 25, 26) Tehtävien toteutuksen moninaistaminen (12, 23)
	5	Kontekstikeskeinen viestintä luontevaa [kontekstisidon-nainen viestintä]	Asiakeskeinen viestintä luontevaa [kontekstista riippumaton viestintä]	Tehtävien toteutustapojen moninaistaminen (5)
	5	Suullinen ilmaisu luontevaa	Kirjallinen ilmaisu luontevaa	Tehtävien toteutustapojen moninaistaminen (5)
	9	Opiskelijoiden taustat ovat hyvin moninaiset		Tehtävien sisältöjen eriyttäminen taustan mukaan (9)
Ryhmätyöt	30	Erot käsityksissä, käsitteissä ja tottumuksissa		Ryhmätyön hyvien käytäntöjen ja haasteiden käsittely yhdessä (30)
Ohjaus	41, 42	Kunnioittava, varautunut suhtautuminen koulutuksen järjestäjiin [hierarkia]	Avoimet ja tasa-arvoiset suhteet koulutuksen järjestäjien ja opiskelijoiden välillä [tasa-arvo]	Yhteisöllisyyden edistäminen (41, 42) Henkilökunnan moninaisuus (41)
	41	Ollaan tekemisissä oman sukupuolen edustajien kanssa [maskuliininen kulttuuri]	Sukupuoli ei vaikuta toiminnan järjestelyihin [feminiininen kulttuuri]	Yhteisöllisyyden edistäminen (41) Henkilökunnan moninaisuus (41)
Arviointi	34	Opiskelijoidenväline n kova kilpailu [maskuliininen kulttuuri, hierarkkinen individualismi]	Vaativuus ja kilpailu itsensä kanssa [feminiininen kulttuuri, tasa-arvoinen individualismi]	Suomalaisen oppimiskäsityksen avaaminen ja yhteisöllisyyden edistäminen (34)
	10, 28, 29	Opiskelija on tottunut erilaisiin arviointikäytäntöihin		Arviointiperusteiden selkeä ja perusteellinen avaaminen (28, 29) Arvioinnin eriyttäminen (10)
Palautteen anto	43, 44, 45	Negatiivista kirjallista palautetta ei anneta auktoriteettien kunnioituksesta johtuen [hierarkia]	Avoimet ja tasa-arvoiset suhteet koulutuksen järjestäjien ja opiskelijoiden välillä mahdollistavat rehellisen palautteen [tasa-arvo]	Suulliseen palautteeseen keskittyminen (43, 44, 45) Yhteisöllisyyden edistäminen (43, 44, 45) Opiskelijan valtuuttaminen palautteen keräämiseen (44) Vaikutusmahdollisuuksien osoittaminen (45)

Häiriöitä aiheuttivat ensinnäkin erilaiset käsitykset kouluttajan ja opiskelijoiden välisten suhteiden hierarkkisuudesta. Suomalainen kulttuuri on todettu lukuisissa tutkimuksissa tasa-arvoa korostavaksi (Kirra 2000, Hofstede 1991, Trompenaars 1994, Schwartz 2003). Hofsteden (1991) mukaan tasa-arvo/hierarkia ilmenee opetuksessa opettajan ja opiskelijoiden välisissä suhteissa. Tasa-arvoisessa kulttuurissa opettaja kohtelee opiskelijoita vertaisinaan ja opetus on opiskelijakeskeistä. Opettaja on oppimisen ohjaaja, jonka ei oleteta tietävän kaikkea, vaan ennemminkin tukevan oppimista kokemuksensa pohjalta. Hierarkkisessa kulttuurissa opettajaa kunnioitetaan, opiskelu on opettajajohtoista ja opettajan oletetaan olevan kaikkietävä. (Hofstede 1991: 32–34.) Haastateltavien kertomuksissa opiskelijat odottivat usein hierarkkisempaa toimintaa, kuin mihin suomalaiset kouluttajat olivat tottuneet. Hierarkkiset käsitykset näkyivät ensinnäkin opiskelijakeskeisen, opettajan ohjaajaroolia ja opiskelijan vastuuta korostavan opetuksen vierastamisena ja kritisointina. Myös monissa muissa suomalaisissa tutkimuksissa on tuotu monikulttuurisen koulutuksen haasteena esiin opiskelijoiden autoritaarinen oppimiskäsitys (Haapakorpi 2004: 55–56, Aalto 2003: 49, ja Teräs 2004). Suomalaisen oppimiskäsityksen kritisoinnin taustalla voidaan nähdä vaikuttavan hierarkkisyyden lisäksi myös individualistisuus-kollektiivisuus kulttuurieron. Suomalainen kulttuuri on todettu tutkimuksissa melko individualistiseksi (Kirra 2000: 245–248, Hofstede 1991: 53, Trompenaars 1994, Schwartz 2003, Puurula 2004: 229). Hierarkkisessa ja yhteisöllisessä kulttuurissa taas korostuvat Triandiksen ja Gelfandin (1998: 125–126) mukaan autoritaarisuus, traditiot ja sosiaalisuus. Opettajajohtoisen opetuksen arvostaminen kuvastaa autoritaarisuutta. Haastattemieni kouluttajien kertomuksissa erilaisista oppimisen hierarkia- ja yhteisöllisyyskäsityksistä johtuvat kriittiset tilanteet oli ratkaistu keskustelemalla eroista, perustelemalla valittuja menetelmiä sekä harjoittelemalla suomalaisia käytäntöjä. Kaikki kouluttajat olivat sitä mieltä, että Suomessa toimitaan opiskelijakeskeisen oppimiskäsityksen mukaan, koska sitä pidetään täällä kehittyneempänä kuin opettajajohtoista. Opetuksessa kuitenkin sovellettiin myös jonkin verran opettajajohtoisia menetelmiä opiskelijoiden sopeutumisen helpottamiseksi.

Erot hierarkiakäsityksissä aiheuttivat haasteita myös ohjaukseen. Hierarkkisissa kulttuureissa suhteet eri asemassa olevien henkilöiden välillä ovat virallisia, eivätkä hyvin eriarvoisissa asemissa olevat henkilöt ole toistensa kanssa tekemisissä (Hofstede 1991: 27–31, Schwartz 2003.). Kouluttajat toivat esiin, että hierarkkisen kulttuurin edustajat saattavat

epäröidä professorin ohjaukseen hakeutumista. Tämän vuoksi koulutuksen toteutuksessa ja ohjauksessa on hyvä olla mukana eriarvoisissa asemassa olevia henkilöitä. Myös Kinnusen (2003) tutkimukseen osallistuneista korkeakoulujen ulkomaalaisista tutkinto-opiskelijoista osa piti opettajien ja opiskelijoiden välistä epähierarkkista ja lämminhenkistä vuorovaikutusta kummallisena ja pelottavana, mutta suurin osa koki sen positiivisena osana suomalaista opetusta (Kinnunen 2003: 40.).

Kolmanneksi ero hierarkiäkäsityksissä toi haasteita palautteen keruuseen. Hierarkkisessa kulttuurissa korkeammassa asemassa olevia ei kritisoida suoraan (Hofstede 1991: 27–31, Schwartz 2003.). Kouluttajat ovat huomanneet opiskelijoiden kirjallisen palautteen olevan usein hyvin ylistävää. Ratkaisuna palautteen keruun häiriöihin kouluttajat kiinnittävät erityistä huomiota suulliseen palautteeseen, keräävät palautetta epämuodollisissa tilanteissa, valtuuttavat yhden opiskelijan keräämään palautetta opiskelijoiden joukosta sekä pyrkivät korostamaan opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksia.

Häiriöitä ovat aiheuttaneet myös opiskelijoiden ja kouluttajan erilaiset käsitykset sukupuolirooleista ja niiden korostumisesta toiminnassa. Suomalainen kulttuuri on Hofsteden (1991) mukaan hyvin feminiininen. Maskuliinisissa kulttuureissa miesten ja naisten maailmat ovat usein toisistaan erillään. (Hofstede 1991: 90.) Haastateltavien mukaan tämä voi aiheuttaa varauksellista suhtautumista toista sukupuolta edustavan kouluttajan ohjaukseen hakeutumiseen. Monikulttuurisessa koulutuksessa onkin hyödyllistä, jos henkilökunta on sukupuolisesti monimuotoinen. Tämä ei kuitenkaan ole välttämättömyys.

Maskuliinisten ja feminiinisten kulttuurien ero tuli esiin myös arviointia koskevissa kertomuksissa. Hofsteden (1991) mukaan menestyminen on maskuliinisessa kulttuurissa opiskelijalle hyvin tärkeää. Feminiinisessä kulttuurissa taas solidaarisuus ja sosiaaliset kyvyt ovat arvostetumpia ja kilpailuhenkisyys voi olla jopa väheksyttyä. (Hofstede 1991: 90–91.) Haastattelussa tuotiin esiin kriittinen tilanne, jossa maskuliinista kilpailuhenkisyyttä koulutuksessa arvostava opiskelija kritisoi suomalaisia feminiinisiä seminaarin arviointikäytäntöjä epätasa-arvoisiksi. Tilanteen voidaan tulkita kuvaavan myös Triandiksen ja Gelfandin (1998) tutkimaa hierarkkista individualistista kulttuuria, jossa korostuu kilpailu ja statuksen tavoittelu. Tällaisia tilanteita voidaan ehkäistä

keskustelemalla erilaisista kulttuurisista oppimiskäsityksistä sekä edistämällä yhteisöllisyyttä jo opintojen alussa.

Häiriöitä syntyi myös epävarmuudensietokyvyn eroista. Hofsteden (1991) mukaan epävarmuuden sietokyky näkyy opetuksessa avointen oppimisympäristöjen ja laajojen tehtävänantojen määrässä. Kulttuureissa, joissa epävarmuutta siedetään heikosti, odotetaan tarkkaan organisoituja oppimistilanteita: tavoitteet on määritelty selkeästi, tehtävät ovat yksityiskohtaisia ja aikataulu on tarkka. (Hofstede 1991: 120.) Haastateltujen kouluttajien mukaan osa monikulttuurisen ryhmän opiskelijoista kokee avoimet oppimistehtävät ahdistaviksi ja huonoiksi. Ratkaisuna on hyödynnetty tehostettua ohjausta ja tehtävien moninaistamista.

Oppimistehtäviä koskevissa kertomuksissa tuotiin esiin myös erilaiset viestintätottumukset. Monikulttuurisessa koulutuksessa nähtiin tärkeänä monenlaista viestintää vaativien oppimistehtävätyyppien hyödyntäminen. Suomalaiselle koulutukselle tyypillisen kirjallisen, suoran ja asiakeskeisen viestinnän lisäksi tulisi tarjota mahdollisuuksia myös suullisen sekä epäsuoran ja kontekstivihjeisiin perustuvan viestinnän hyödyntämiseen. Viestintätyylin lisäksi oppimistehtävissä nähdään tärkeänä huomioida opiskelijoiden kulttuurinen, kielellinen ja koulutuksellinen tausta, ja eriyttää tehtäviä sen mukaan.

Haastatteluissa tuotiin esiin myös kulttuurierojen aiheuttamia häiriöitä, jotka eivät liity suoraan opetukseen. Erot aikakäsityksissä ovat aiheuttaneet häiriöitä yleisesti koulutuksen toteutuksessa. Suomalainen aikakäsitys on todettu monissa tutkimuksissa monokroniseksi (Kirra 2000: 284–285, Sippola 2005: 90, Pitkänen 2005: 105–106). Monokronisen aikakäsityksen mukaan elävä kouluttaja painottaa aikataulujen ja suunnitelmien noudattamista. Polykronista aikakäsitystä noudattavat opiskelijat taas näkevät täsmällisyyden vähemmän merkittävänä. (Gudykunst & Ting-Toomey 1988: 52–53.) Ratkaisuna häiriöön nähtiin suomalaisen aikakäsityksen avaaminen ja harjoittelu. Haastateltavat toivat esiin myös uskonnosta johtuvia eroja, jotka näkyvät muun muassa opiskelijoiden ruokavaliossa, lomapäivätoiveissa ja tarpeena rukoilumahdollisuuteen tauoilla. Opiskelijoiden tarpeita voidaan huomioida joustamalla mahdollisuuksien mukaan. Hyvä yhteishenki auttaa ratkaisemaan tilanteita, joissa opiskelijoiden erityistarpeita ei ole osattu huomioida.

Lisäksi kulttuurierot voivat haastateltujen mukaan aiheuttaa haasteita koulutuksen monikulttuuristen tavoitteiden ja hyvien käytäntöjen toteuttamiseen. Suomalaisessa kulttuurissa harvinaisempia käytäntöjä sovellettaessa kouluttajien tulee tietoisesti kiinnittää huomiota käyttäytymiseensä. Tämä näkyi ensinnäkin hyvänä käytäntönä esiin tuodun yhteisöllisyyden edistämisessä. Suomalaisen kouluttajien tulee tietoisesti panostaa yhteisöllisyyteen, koska se ei ole luonnollinen osa suomalaista kulttuuria. Myös suomalaisesta opetuskulttuurista eroavien opetusmenetelmien hyödyntäminen vaatii kouluttajilta paljon harjoittelua.

11.1.2 Rasismin ja ennakkoluulojen aiheuttamat häiriöt

Kulttuurierot eivät olleet ainoa häiriöiden aiheuttaja. Niiden lisäksi häiriöitä opetukseen aiheuttivat ensinnäkin rasismi ja ennakkoluulot. Rasistisella syrjinnällä tarkoitetaan tekoa, joka asettaa yksilön tai kokonaisen ryhmän eriarvoiseen asemaan jonkin heidän kulttuurisen tai etnisen piirteensä takia ilman hyväksyttävää perustetta. Rasismi voi ilmetä välittömänä tai välillisenä syrjintänä, häirintänä tai ohjeena/käskynä syrjiä jotakuta. (Yhdenvertaisuuslaki 2004/21.) Seuraavaan taulukkoon on koottu rasismista johtuvat kriittiset tilanteet. Ensimmäisessä sarakkeessa tuodaan esiin tilanteen osapuolet. Toisessa sarakkeessa eritellään tilanteille kertomuksissa annetut selitykset. Luokittelin kertomuksissa esiintyneet rasismin syyt kolmeen luokkaan: kulttuurisesta taustasta johtuvat eriävät näkemykset, toiminnassa ilmenevät kulttuurierot sekä ennakkoluulot. Kolmannessa sarakkeessa kuvataan, miten rasismi tilanteessa ilmeni. Luokittelin rasismin ilmenemismuodot aikaisempien tutkimusten (Ally 2002, 61–67; Jasinskaja-Lahti & Liebkind 2000: 84–85) rasismin ilmenemismuotoluokituksia mukaillen viiteen luokkaan: väkivalta, sanaharkka tai nimittely, epäsuora halventava kielenkäyttö, yhteistyön ja kontaktin välttäminen ja oikeuksien riistäminen. Neljännessä sarakkeessa tuodaan esiin tilanteen ratkaisu. Suluissa eritellään kyseiseen tilanteeseen liittyvien aineistonäytteiden järjestysnumerot.

Taulukko 6: Rasismista johtuvat monikulttuurisen opetuksen häiriöt

Rasistisen tilanteen osapuolet	Rasismien syy kertojan mukaan	Rasismien ilmenemismuoto	Tilanteen ratkaisu
Maahanmuuttajaopiskelijoiden välinen (48, 49, 50, 51)	Eriävät poliittiset tai uskonnolliset näkemykset (48, 49) Ennakkoluulot (50, 51)	Väkivalta (48) Sanaharkka tai nimittely (48, 49) Yhteistyön ja kontaktin välttäminen (50, 51)	Tilanteen rauhoittaminen opettajan auktoriteetin avulla (48, 49) Rasismista keskustelu (49, 51)
Suomalaiset opiskelijat maahanmuuttajia kohtaan (52, 53, 54)	Ennakkoluulot (52, 53) Toiminnassa ilmenevät kulttuurierot (54)	Sanaharkka tai nimittely (53) Epäsuora halventava kielenkäyttö (54) Oikeuksien riistäminen (52)	Rasismien kohteen puolustaminen (52) Rasismista keskustelu (53) Positiivisen tiedon jakaminen rasismien kohteena olevasta ryhmästä (53) Opiskelijan tukeminen vastustamaan rasismia (54)
Suomalainen henkilökunta maahanmuuttajaopiskelijoita kohtaan (54, 55)	Ennakkoluulot tai toiminnassa ilmenevät kulttuurierot (54, 55)	Epäsuora halventava kielenkäyttö (54) Oikeuksien riistäminen (55)	Ei ratkaisua (54, 55)

Rasismista johtuvia kriittisiä tilanteita ilmeni opetuksessa ulkomaalaisten/maahanmuuttajaopiskelijoiden välillä sekä valtaväestöön kuuluvien opiskelijoiden ja maahanmuuttajaopiskelijoiden välillä. Opiskelijoiden välinen rasismi johtui eriävistä poliittisista tai uskonnollisista näkemyksistä, ennakkoluuloista tai toiminnassa ilmenevistä kulttuurieroista. Kaikki opiskelijoidenväliset rasistiset tilanteet voidaan luokitella häirinnäksi tai välittömäksi syrjinnäksi. Välittömässä syrjinnässä henkilöä kohdellaan vertailukelpoisessa tilanteessa epäsuotuisammin kuin jotakuta toista, ja tämä aiheuttaa hänelle haittaa (Yhdenvertaisuuslaki 2004/21). Välitön syrjintä ilmeni kertomuksissa yhteistyön ja kontaktin välttämisenä sekä oikeuksien riistämisenä (opiskelijaa ei päästetty atk-luokkaan). Häirintä taas on henkilön tai ihmisryhmän arvon ja koskemattomuuden tarkoituksellista tai tosiasiallista loukkaamista siten, että luodaan uhkaava, vihamielinen, halventava, nöyryyttävä tai hyökkäävä ilmapiiri

(Yhdenvertaisuuslaki 2004/21). Häirintä ilmeni kertomuksissa väkivaltana ja sanaharkkana tai nimittelynä. Opiskelijoiden välistä rasismia pyrittiin ehkäisemään ensinnäkin edistämällä opiskelijoiden tutustumista ja yhteisöllisyyttä. Rasistisia tilanteita on ratkottu rauhoittamalla tilanne opettajan auktoriteetin avulla, puolustamalla rasismin kohteeksi joutunutta opiskelijaa tai tukemalla häntä puolustamaan itseään, jakamalla monipuolista positiivista tietoa rasismin kohteena olevista kulttuureista sekä keskustelemalla rasismista osapuolten kanssa.

Rasismia on kohdattu myös oppilaitoksen suomalaisen henkilökunnan suunnalta. Henkilökunnan rasismi johtui ennakoluuloista tai toiminnassa ilmenevistä kulttuurieroista ja ilmeni epäsuorana (selän takana tapahtuvana) halventavana kielenkäyttönä ja oikeuksien riistämisenä (oppilaitoksen keittiön käyttö). Henkilökunnan harjoittamaan rasismiin ei kertomuksissa ollut löydetty parantavia ratkaisuja. Rakenteellista syrjintää koskevia kriittisiä tilanteita ei tuotu esiin, mutta sitä estäviä ratkaisuja sen sijaan korostettiin paljon. Rakenteellista syrjintää ehkäisevää toimintaa on opiskelijoiden kulttuurin huomioiminen joustamalla käytännöissä sekä tehostamalla ohjausta.

Muissa suomalaisissa tutkimuksissa ei ole tarkasteltu yksityiskohtaisesti opetuksessa ja koulutuksessa ilmenevää rasismia. Suurin osa ulkomaalaisten opiskelijoiden rasismikokemuksia tarkastelevista tutkimuksista keskittyy opiskelijoiden yleisesti Suomessa kokemaan rasismiin (Kärki 2005: 28–29, Kinnunen: 2003: 81–85). Allyn (2002) ja Kinnusen (2003) tutkimuksissa tuodaan kuitenkin lyhyesti esiin myös opettajien rasismi ulkomaalaisia opiskelijoita kohtaan. (Kinnunen: 2003: 37, Ally 2002: 67.) Ally viittaa epäsuorasti myös suomalaisten opiskelijoiden rasismiin ulkomaalaisia opiskelijoita kohtaan, kuvatessaan ulkomaalaisten opiskelijoiden hyvin kielteisenä kokemaa keskusteluköyhää suomalaista opiskeluilmapiiriä. (Ally 2002: 81–82.)

11.1.3 Kieliongelmien aiheuttamat häiriöt

Häiriöitä syntyi myös kieliongelmistä. Kieliongelmana mainittiin ensinnäkin opiskelijoiden opetuskielen eritasoinen hallinta. Ratkaisuna oli tehtävien ja oppimateriaalien eriyttäminen jokaisen kielitaidon mukaan. Toinen kieleen liittyvä haaste oli, että opetuskieltä heikosti hallitsevilla opiskelijoilla yhteisten pelisääntöjen omaksuminen voi olla hitaampaa, koska

käsitteet ja käytännöt ovat uusia. Kertoja ei tuonut esiin ratkaisua ongelmaan. Kolmanneksi kriittisiä tilanteita saattaa syntyä, jos kouluttaja ei kiinnitä monikielisen opiskelijaryhmän kanssa huomiota kielenkäyttönsä diplomaattisuuteen. Sama käsite saattaa merkitä eri kulttuureissa aivan eri asioita ja huolimaton kielenkäyttö saattaa helposti loukata jotakuta. Käsitteiden käyttöön on tärkeää kiinnittää huomiota myös ymmärrettävyyden näkökulmasta ja avata kulttuurisidonnaiset käsitteet. Neljänneksi aineistossa tuotiin esiin tilanteita, joissa suuri ryhmä tiettyä kieltä äidinkielenään puhuvia käyttää koulutukseen liittyvissä vapaamuotoisissa tilanteissa omaa kieltään ja sulkee ulkopuolelle kieltä ymmärtämättömät. Ratkaisuna tähän haasteeseen nähtiin yhteisöllisyyden edistäminen. Viides monikulttuurisen opetuksen kielellinen haaste on, että joskus on pakko käyttää samanaikaisesti useampaa kuin yhtä kieltä, mikä hidastaa ja monimutkaistaa toimintaa. Tällöin osapuolilta vaaditaan kärsivällisyyttä.

Kieleen liittyviä monikulttuurisen toiminnan haasteita on tuotu esiin myös muissa tutkimuksissa (mm. Sippola 2005: 90, Pitkänen 2005: 105, Kinnunen 2003: 83). Opiskelijoiden kokemuksia tarkastelleissa tutkimuksissa mainitaan kielellisenä haasteena etenkin korkeakoulujen opettajien ja muun henkilökunnan heikko vieraiden kielten hallinta (Kinnunen 2003: 83). Tässä tutkimuksessa keskiöön nousi sen sijaan opiskelijoiden kielitaito. Opetusta monimutkaistivat opiskelijoiden heikko kielen hallinta, monikieliset tilanteet ja opiskelijoiden välinen kielellinen syrjintä. Kielellinen syrjintä mainitaan myös muissa tutkimuksissa, mutta lähinnä suomalaisten opiskelijoiden toteuttamana (Ally 2002, 81–82, Aalto 2003: 51.) Haastatellut kouluttajat korostivat myös diplomaattisen ja selkeän kielenkäytön merkitystä monikulttuurisen koulutuksen onnistumiselle. Myös Kainun (2005) tutkimuksessa tuli esiin selkeän kielenkäytön merkitys monikulttuurisessa opetuksessa. Hänen mukaansa opettajan on tärkeää muistaa selkeä ja johdonmukainen kielenkäyttö opetustilanteissa, jotta asiat tulevat ymmärretyksi mahdollisista kulttuurieroista huolimatta. (Kainu 2005: 94.)

11.1.4 Siirtolaisuudesta johtuvan stressin aiheuttamat häiriöt

Maahanmuuttoon liittyy usein pientä muutosten ja käytännön järjestelyjen aiheuttamaa stressiä. Stressiä aiheuttavat myös syrjintäkokemukset, yksinäisyys, sosioekonomisen statuksen lasku ja pakolaisilla taustalla olevat traumaattiset kokemukset. Vakava stressi

syntyy usein useiden kuormittavien tekijöiden yhdistelmästä. (Liebkind 1995: 32–33.) Siirtolaisuudesta johtuva stressi näkyi opetuksessa ensinnäkin opiskelijoiden ahdistuneisuutena. Kouluttajat korostavat, että on tärkeää huomioida opiskelijoiden elämäntilanne, koska se vaikuttaa opiskelumotivaatioon. Kun opiskelija on stressaantunut, opiskeluun on vaikeaa keskittyä. Opiskelijoiden ahdistuneisuuteen oli reagoitu joustamalla suunnitellusta ohjelmasta. Myös Teräs (2004) korosti tutkimuksessaan opiskelijoiden siirtolaisuuteen liittyvien sosiaalisten, taloudellisten, fyysisten ja psyykkisten ongelmien huomiointia. (Teräs 2004: 4, 13.)

Sosioekonomisen statuksen laskun aiheuttama stressi näkyi koulutuksessa yliherkkyytenä ja ongelmakäyttäytymisenä. Myös Matinheikki-Kokon ym. (2003) tutkimuksessa on todettu ammatillisen identiteetin murenemisen saavan aikaan masentumista, vihan tunteiden aktivoitumista ja yleistä ahdistuneisuutta (Matinheikki-Kokko, Koivumäki & Kuorti 2003: 48). Haastateltavat reagoivat ongelmakäyttäytymiseen jämäkkyydellä, hyväntuulisuudella ja huumorintajulla. Kouluttajat kokevat, että erilaisista syistä johtuvaa siirtolaisuuteen liittyvää stressiä voidaan yleisesti helpottaa edistämällä yhteisöllisyyttä.

Tässä luvussa olen tarkastellut tuloksia monikulttuurisen opetuksen häiriöiden näkökulmasta. Seuraavassa luvussa siirryn tarkastelemaan kertomusten ratkaisuissa ja opetuksissa esiin tulevaa monikulttuurisen opetuksen hallintaa.

11.2 Monikulttuurisen opetuksen hallinta

Esittelin teoriaosassa monikulttuurisen opetuksen hallintaa sekä yksilöllisestä monikulttuurisen kompetenssin näkökulmasta että yhteisöllisestä toiminnan hallinnan näkökulmasta. Tarkastelen tässä luvussa teoriaosion mukaisesti erikseen monikulttuurisessa opetuksessa tarvittavaa kompetenssia sekä monikulttuurisen opetuksen hallinnan hyviä käytäntöjä.

Yksilöllisestä näkökulmasta monikulttuurisen opetuksen hallinta voidaan ymmärtää monikulttuurisena kompetenssina. Monikulttuurista kompetenssia on mallinnettu aikaisemmissa tutkimuksissa erittelemällä sen ulottuvuuksia, joten tarkastelen tämän tutkimuksen kertomuksissa esiin tulleita käsityksiä kompetenssista vastaavalla tavalla.

Monikulttuurinen kompetenssi on tässä tutkimuksessa haastateltujen kouluttajien mukaan ensinnäkin kiinnostusta ja kunnioitusta erilaisia kulttuureja kohtaan. Myös Lonner & Hayes (2004: 91–94), Jokikokko (2005b: 93), Bennett (1998: 9) ja Kealey (1996) pitävät motivaatiota, kiinnostusta ja kunnioitusta erilaisia kulttuureja kohtaan olennaisena lähtökohtana kulttuurienväliselle kompetenssille. Toiseksi monikulttuurinen kompetenssi on haastateltavien mukaan erilaisten kulttuuristen käsitysten ja tottumusten tuntemista sekä oman kulttuurin käsitysten ja tottumusten tiedostamista. Vieraiden kulttuurien tuntemus ja oman kulttuurin tiedostaminen nähdään olennaisena osana monikulttuurista kompetenssia suurimmassa osassa sitä tarkastelevia tutkimuksia (Sue 2003: 18–24, Kainu 2005, Lonner & Hayes 2004: 91–94, Jokikokko 2005b: 92–98, Kealey 1996). Kolmanneksi kompetenssi on haastateltavien mukaan kykyä asettua erilaista kulttuuritaustaa edustavien opiskelijoiden asemaan, ymmärtää kotoutumishaasteita ja ulkomaalaisen arkea Suomessa. Empatian ja opiskelijoiden asemaan asettumisen näkevät tärkeänä osana kompetenssia myös Sue (2003: 18–24) ja Jokikokko (2005b: 92–98).

Tiedollisen ja asenteellisen osaamisen lisäksi haastateltavat korostavat kykyä huomioida monikulttuurisuus ja erilaiset kulttuurit toiminnassaan. Kompetenssin toiminnallisen ulottuvuuden tuovat esiin myös Jokikokko (2005b: 92–98) ja Sue (2003). Haastateltavien mukaan toiminnallinen monikulttuurinen kompetenssi on kykyä organisoida opetusryhmän mukaan ja toimia tehokkaasti monikulttuurisissa kriittisissä tilanteissa. Tehokkaaseen toimintaan nähdään kuuluvan kyky analysoida tilanteiden syitä ja hallita tilanteisiin liittyviä tunteita. Kouluttajat pitivät kriittisten tilanteiden hallinnassa tärkeänä kouluttajan jämäkkyyttä, joustavuutta, kärsivällisyyttä, huumorintajua, hyväntuulisuutta, diplomaattisuutta sekä kykyä sietää epävarmuutta. Nämä ominaisuudet tuodaan esiin myös Kealeyn (1996) monikulttuurisen kompetenssin mallissa. Kealeyn mukaan monikulttuurista toimintaa tehostaa positiivinen asenne, joustavuus, stressinsietokyky, kärsivällisyys ja diplomaattisuus. (Kealey 1996.)

Kompetenssin lisäksi monikulttuurisen opetuksen hallintaa voidaan tarkastella kehitettyjen monikulttuuristen käytäntöjen näkökulmasta. Jaoin monikulttuurisen opetuksen hallinnan viiteen haastatteluissa korostuneeseen teemakokonaisuuteen. Seuraavassa taulukossa kuvataan teemakokonaisuudet, niihin sisältyvät hyvät käytännöt ja teemojen ydinopetukset:

Taulukko 7: Monikulttuurisen opetuksen hallinnan hyvät käytännöt

Teemakokonaisuus	Teeman hyvät käytännöt	Ydinopetus
1. Joustavuus	Koulutuskäytäntöjen eriyttäminen tai moninaistaminen opiskelijoiden lähtökohtien (oppimiskäsitykset ja -tottumukset, kielitaito, pohjatiedot) mukaan	Jos monikulttuurisen ryhmän opetuksessa ei jousteta opiskelijoiden lähtökohtien mukaan, korkeiden oppimistulosten saavuttaminen vaarantuu. Joustamisen rajat määrittyvät koulutuksen tavoitteiden ja reunaehtojen perusteella.
	Joustavuus siirtolaisuuden ja kotoutumisstressin aiheuttamien ongelmatilanteiden ratkomisessa	
	Uskontoon tai kulttuuriin liittyvien erityistarpeiden huomiointi mahdollisuuksien mukaan	
2. Tehostettu ohjaus	Koulutuskäytäntöjen, käsitysten ja käsitteiden avaaminen, perustelu ja harjoittelu	Koulutussisältöjen opetus ei onnistu, elleivät opiskelijat saa kunnon ohjausta käytäntöihin, käsityksiin ja käsitteisiin
	Suomalaiseen arkeen liittyvien käytäntöjen, käsitysten ja käsitteiden avaaminen, perustelu ja harjoittelu	
3. Yhteisöllisyys	Tutustumiseen panostaminen	Monikulttuurisen opetuksen onnistumista tukee henkilökunnan ja opiskelijoiden tiivis yhteishenki ja luottamus
	Yhteinen vapaa-ajan toiminta	
	Ryhmätyöt	
	Monikulttuurinen henkilökunta	
4. Rasismiin ja ennakkoluuloihin puuttuminen	Tilanteen rauhoittaminen opettajan auktoriteetin avulla	Rasistiset tilanteet ovat monikulttuurisen opetuksen merkittävä häiriö, jonka ratkaisemiseen ei ole vielä löydetty täydellistä käytäntöä.
	Rasismiin kohteeksi joutuneen opiskelijan puolustaminen	
	Keskustelu rasismiin syistä ja oikeutuksesta	
	Positiivisen tiedon jakaminen rasismiin kohteena olevista kulttuureista	
	Yhteisöllisyyden ja tutustumisen edistäminen	
5. Kouluttajan ominaisuudet	Huumorintaju, hyväntuulisuus, jämäkkyys, joustavuus, kärsivällisyys, diplomaattinen viestintä sekä epävarmuudensietokyky	Kouluttajalla tulee olla oikeanlainen asenne ja ote toimintaan, jotta hän selviää kriittisistä tilanteista

Monikulttuuristen opiskelijaryhmien hallintaa tukee yleisesti suomalaisessa opetuksessa arvostettu joustava, yksilöiden lähtökohdat ja tilanteet huomioiva pedagogiikka. Toiseksi hyvin tärkeänä nähdään tehostettu koulutuskäytäntöjen, niiden taustalla vaikuttavien käsitysten ja käytettyjen käsitteiden avaaminen ja perustelu. Kolmanneksi yhteishengen luomiseen ja tutustumiseen on monikulttuurisessa ryhmässä erityisen tärkeää panostaa,

jotta kaikki tuntevat itsensä hyväksytyiksi uudessa ympäristössä. Yhteisöllisyys tukee myös yhteisten pelisääntöjen ja käsitteistön omaksumista. Neljänneksi rasismiin ja ennakkoluuloihin puuttuminen nähdään haastavana, mutta erittäin merkittävänä osana monikulttuurisen toiminnan hallintaa. Viidenneksi monikulttuuristen ryhmien kouluttamista tukevat erilaiset kouluttajan ominaisuudet, joita on kuvattu tarkemmin luvun alussa yksilöllisen kompetenssin yhteydessä.

Kouluttajien kehittämissä monikulttuurisen opetuksen hyvissä käytännöissä on paljon yhteistä Teräksen (2004) kulttuurilaboratoriohankkeen tulosten kanssa. Kulttuurilaboratoriossa syntyneitä monikulttuurisen opetuksen hallintaa edistäviä kokeiluja olivat opiskelijoiden arkihaasteiden ratkomiseen ja arjen kulttuurierojen pohdintaan kehitetty elämänhallinnan paja, itsearviointia tukeva ”kasvun kansio”, alan sanaston luominen ja opiskelijatutor -toiminnan kehittäminen. (Teräs 2004: 50.) Haastattelemani kouluttajat toivat myös esiin arjen kysymysten ja ongelmien huomioimisen merkityksen. Erityistä elämänhallinnan pajaa ei kuitenkaan ollut kehitetty, vaan opiskelijoiden elämänhallintaa tuettiin luomalla monenlaisia yhteisiä kohtaamisfoorumeita (yhteisöllisyyden edistäminen) ja joustamalla opiskelijoiden elämäntilanteiden mukaan. Kulttuurilaboratoriossa kehitetty kasvun kansio on tapa harjoitella suomalaisia opiskelumenetelmiä. Haastateltavien korostamaan tehostettuun ohjaukseen kuului myös erilaisten suomalaisten opiskelumenetelmien harjoittelu. Opiskelijatutor toiminta taas on yksi tapa edistää yhteisöllisyyttä ja yhteisten käytäntöjen omaksumista.

Haastateltavien kuvaamat rasismiin ja ennakkoluuloihin puuttumisen käytännöt sen sijaan vastaavat sosiaalipsykologisen rasismitutkimuksen tuloksia. Kontaktihypoteesia koskeva tutkimus on osoittanut, että yhteistoiminnallinen oppiminen ehkäisee ennakkoluuloja ja rasismia (Brown 1995: 260–266). Kaikki haastateltavat korostivat yhteistoiminnallisuutta opetuksen merkittävänä osana. Sitä toteutettiin ryhmätöiden muodossa, panostamalla tutustumiseen, järjestämällä yhteistä vapaa-ajan toimintaa ja kiinnittämällä huomiota henkilökunnan monikulttuurisuuteen. Yhteisöllisyys ehkäisee rasismia sekä Brewerin & Millerin (1984) korostaman yksilöllisen tutustumisen että Gaertnerin (1993) painottaman yhteisen yläkulttuurin luomisen muodossa. Haastateltavien kuvaama rasismista ja ennakkoluuloista keskustelu sekä rasismin kohteena olevien kulttuurien positiivinen tarkastelu taas vastaa Brownin & Hewstonen (1995) mallia, jonka mukaan tutustumisessa on tärkeää operoida ryhmätasolla ja purkaa olemassa olevia ennakkoluuloja. (Brown 1995:

257, 260–266.) Tulokset vahvistavat käsitystä, että ennakkoluulojen ja rasismien ehkäisyssä on tehokasta yhdistää erilaisia keinoja.

Haastateltavien esiin tuomia ratkaisuja ja hyviä käytäntöjä voidaan tarkastella myös David Suen (1997) mallin pohjalta (ks. luku 4.1). Sue jakaa monikulttuurisen toiminnan valtakulttuurin lähtökohtiin perustuvaan **yleiseen** toimintaan, **universaaliin** kaikille kulttuureille soveltuvaan toimintaan ja **kulttuurispesifiin** yksittäisten kulttuurien erityispiirteet huomioivaan toimintaan. Tarkastelluissa koulutustoiminnoissa tulevat esiin kaikki kolme lähestymistapaa. Tietyiltä osin opetus lähtee yleisistä suomalaisista lähtökohdista. Ensinnäkin koulutuksissa noudatetaan Suomen lakia ja demokraattisia perusarvoja. Toiseksi koulutuksissa noudatetaan suomalaista aikakäsitystä. Kolmanneksi koulutusten taustalla vaikuttaa Suomessa vallitseva tasa-arvoinen ja yksilökeskeinen oppimiskäsitys. Oppimiskäsityksen kulttuurisidonnaisuudesta ollaan kuitenkin tietoisia ja opetusta on muokattu monikulttuuriselle ryhmälle paremmin soveltuvaksi muun muassa panostamalla yhteisöllisyyteen ja opettamalla välillä myös opettajajohtoisesti. Suomalaisia käytäntöjä pyritään myös avaamaan erilaisiin käytäntöihin tottuneille tehostetulla ohjauksella. Tällainen opetuksen muokkaaminen monikulttuuriselle ryhmälle paremmin soveltuvaksi on universaalien käytäntöjen kehittämistä. Taulukossa 7 luetellut monikulttuurisen opetuksen hyvät käytännöt ovat universaaleja kaikkien opiskelijoiden opiskelua tukevia käytäntöjä. Kulttuurispesifiä toimintaa taas on joustavuus opetuksen toteutuksessa. Kaikki haastateltavat korostivat joustavuutta monikulttuurisen osaamisen ytimenä. Se on taitoa eriyttää koulutuskäytäntöjä kulttuurispesifisti ja yksilöllisten tilanteiden mukaan. Joustavuus edellyttää ryhmään tutustumista. Rastaa (2005) mukaan ihmisten tasa-arvoinen kohtelu on yksi suomalaisen kulttuurin tunnusmerkki, joka edellyttää palvelujen muokaamista ihmisten tarpeisiin sopiviksi. Ihmisiä ei pidä jättää palvelematta siksi, että he ovat "hankalampia asiakkaita" tai teettävät enemmän työtä. (Rastas 2005: 92–93.) Kaikki haastateltavat toivat kuitenkin esiin myös joustamisen rajat, jotka määrittävät koulutuksen tavoitteista ja reunaehdoista.

Hallinnan hyvät käytännöt eivät tee monikulttuurisesta opetuksesta häiriötöntä. Kotoutumisstressin aiheuttamiin kriittisiin tilanteisiin on usein mahdotonta varautua etukäteen ja siten hallinta on kykyä reagoida joustavasti tilanteiden mukaan. Tehostetusta ohjauksesta huolimatta kulttuurierot synnyttävät monikulttuurisessa opetuksessa kriittisiä tilanteita, koska kaikkia eroja ei voida etukäteen tuntea. Samalla uusien käsitysten ja

käytäntöjen omaksuminen on usein hyvin hidasta ja opiskelijat saattavat käsitysten ja käytäntöjen avaamisesta ja perustelusta huolimatta kokea opetuksen huonoksi. Rasismi ja ennakkoluulot ovat erilaisista niiden ehkäisyyn kehitetyistä hyvistä käytännöistä huolimatta jatkuva haaste. Monikulttuurisen opetuksen hallinta näyttäytyy siis tutkimuksessani jatkuvaa kehittymistä ja oppimista vaativana toimintana. Vastaavaan tulokseen ovat päätyneet myös useat muut monikulttuurisuuden tutkijat (Huttunen, Löytty ja Rastas 2005, Jokikokko 2002 sekä Gutirriez, Baquedano-López ja Tejeda 1999). Tarkastelen seuraavaksi haastateltujen kouluttajien näkemyksiä monikulttuurisen opetuksen hallinnan kehittymisestä.

11.3 Monikulttuurisen opetuksen hallinnan kehittyminen

Monikulttuurisen opetuksen hallinnan kehittymistä voidaan tarkastella hyvin monesta näkökulmasta. Ensinnäkin sitä voidaan tarkastella yksilön tai yhteisöllisen toiminnan näkökulmasta. Toiseksi se voi olla joko sopeutumista ja korjaavaa reagointia ongelmallisiin tilanteisiin tai käsitysten ja toiminnan perusteita kyseenalaistavaa ja uudistavaa oppimista.

Haastatteleman kouluttajat kuvaavat monikulttuurisen opetuksen hallinnan kehittyneen kokemusten kautta. He puhuvat erilaisten kulttuurienvälisten kokemusten merkityksestä sekä pitkän työkokemuksen tuomasta varmuudesta, itseluottamuksesta ja ennakkointikyvystä. Kokemusten kautta oppiminen voidaan nähdä ensinnäkin Wardin & Kennedyn (1994) sekä Triandiksen & Bhavukin (1996) kuvaamana sosiokulttuurisena sopeutumisena. Mitä pidempi kokemus kouluttajalla monikulttuuristen ryhmien kanssa toimimisesta on, sitä paremmin hän selviää toimintaan liittyvistä häiriöistä. Kouluttajat toivat esiin, että uudenlaisia toimintatapoja ja käytäntöjä tuli aluksi tietoisesti harjoitella, ennen kuin ne tulivat luontevaksi osaksi opetusta. Kun tyypillisten häiriöiden hallinta automatisoituu, energiaa voidaan suunnata muualle. (Ward & Kennedy 1994, Ward 1996: 131–132, Triandis ja Bhavuk 1996, s. 18–19.)

Kouluttajien kuvaamaa kokemuksellista oppimista voidaan tarkastella myös tiedostavan oppimisen näkökulmasta. Haastateltavat korostivat ammattitaidon automaattisen kehittymisen rinnalla myös kokemusten reflektoinnin merkitystä kehitykselle. Tiedostavaa

kulttuurienvälistä oppimista on tarkastellut yksilön näkökulmasta Taylor (1994). Hänen mukaansa kriittisiin kulttuurienvälisiin tilanteisiin voidaan pyrkiä sopeutumaan toiminnallisen ongelmanratkaisun lisäksi myös refleктоimalla syvällisesti omia käsityksiä ja oletuksia. Taylorin haastateltavista suurin osa ei ollut refleктоinut kohtaamiaan kulttuurienvälisiä tilanteita syvällisesti. Haastateltavat olivat ulkomailla asuneita henkilöitä. (Taylor 1994: 158–159.) Tässä tutkimuksessa sen sijaan kaikki haastateltavat toivat esiin refleктоinnin merkityksen monikulttuurisen kompetenssinsa kehittymiselle. Refleктоinnin merkitys tuotiin esiin erityisesti kulttuurierojen aiheuttamien kriittisten tilanteiden yhteydessä.

Haastateltavat korostivat henkilökohtaisten kokemustensa lisäksi myös yhteisöllisen pohdinnan ja ongelmanratkaisun merkitystä monikulttuurisen opetuksen hallinnalle. Myös yhteisöllinen oppiminen voi olla refleктоivaa tai refleктоimatonta. Wehnerin, Clasesin & Bachmannin (2000: 987–992) mukaan toiminnan yhteisöllinen hallinta voi olla joko yksittäisten häiriöiden korjaamista, yksittäisten häiriöiden refleктоivaa ratkomista tai koko toimintaa refleктоivaa yhteiskehittelyä. (Wehner, Clases & Bachmann 2000: 987–992.) Olen luokitellut seuraavaan taulukkoon aineiston kertomukset sen mukaan, onko ratkaisu toimintaa laajasti tukeva vakiintunut hyvä käytäntö (yhteiskehittelyn tulos), koko toimintaa kehittävä kokeilu (käynnissä oleva yhteiskehittely), refleктоivaa reagointia välittömässä tilanteessa, korjaavaa reagointia välittömässä tilanteessa vai vielä kokonaan löytämättä. Tarkastelen kertomuksia häiriötyyppien mukaan luokiteltuna.

Taulukko 8: Monikulttuurisen opetuksen häiriöiden hallinnan tavat

Häiriö- tyyppi	Vakiintunut hyvä käytäntö	Kokeilu	Reflektointi välittömässä tilanteessa	Korjaava reagointi välittömässä tilanteessa	Ratkaise- maton ongelma
Kulttuuri- erot	Eriyttämiskäytännöt (7, 8, 9, 12) Tehostettu ryhmäohjaus (19, 20, <u>21</u> , <u>22</u> , 23 & 24 , 24, 26, 27, 28, 29, 30, 34) Yhteisöllisyyden edistäminen (34, 35, 36, 43, 44, 45) Moninainen henkilökunta (41)	Opetusmenetelmien moninaistaminen (5) Arvioinnin eriyttäminen (10)	Joustavat arjen erilaisuutta koskevat ratkaisut (15)	Tehostettu ohjaus (23)	
Siirtolaisuus- desta ja kotoutumis- ongelmista johtuva stressi	Yhteisöllisyyden edistäminen (40, 42) Kouluttajan huumori, jämäkkyys ja positiivisuus (46)		Joustava ohjelman muokkaaminen (13) Joustava käytäntöjen muokkaaminen (14)		
Rasismi ja ennakkoluu- lot	Yhteisöllisyyden edistäminen (37, 38, 39)	Venäläisen kulttuurin teemapäivä (53)		Tilanteen rauhoittaminen opettajan auktoriteetin avulla (48) Keskustelu (49, 51, 53 , 54) Opiskelijan puolustaminen (52)	Henkilökunnan rasismi (55)
Kieliongel- mat	Kouluttajan kärsivällisyys ja epävarmuuden-sietokyky (48) Kouluttajan diplomaattisuus (49)				Monikielisen ryhmän opetus (47)

Häiriötilanteisiin on usein ensin reagoitu spontaanisti korjaamalla tilanne. Ajan kuluessa vastaaviin tilanteisiin on kehitetty parempia ja pohditumpia ratkaisuja. Taulukkoon on lihavoitu sellaiset kertomukset, joissa tuodaan esiin ratkaisutapojen kehittyminen. Kertomuksessa 23 kouluttaja kertoo oppimiskäsitysten erosta johtuvasta kriittisestä tilanteesta, johon hän itse tilanteessa reagoi avaamalla ja perustelemalla opetusmenetelmien taustalla vaikuttavaa oppimiskäsitystä vain niille opiskelijoille, jotka opetusta kritisoivat. Myöhemmin hän on ottanut käytännöksi avata ja perustella taustalla vaikuttavaa oppimiskäsitystä ja opetusmenetelmiä koko monikulttuuriselle ryhmälle kurssin alussa. Kertomuksessa 53 kouluttaja puuttui venäläisiin opiskelijoihin kohdistuvaan rasismiin ensin puhuttelemalla rasistisesti käyttäytyviä opiskelijoita.

Myöhemmin hän pyrki ennakoimaan vastaavia tilanteita kehittämällä oppilaitokseen venäläistä kulttuuria positiivisessa valossa esittelevän teemapäivän.

Korjaava reagointi välittömässä tilanteessa oli tyypillinen ratkaisu etenkin rasismiin liittyvissä kriittisissä tilanteissa. Vakiintuneet hyvät käytännöt rasismien ehkäisyssä eivät ole onnistuneet poistamaan rasismien ongelmaa ja siten reagointia tarvitaan. Reflektioiva reagointi välittömässä tilanteessa oli tyypillinen ratkaisu siirtolaisuuden ja kotoutumishaasteiden aiheuttaman stressin tuottamissa kriittisissä tilanteissa. Näitä tilanteita on mahdotonta ennakoida ja siten valmius joustaa tilanteen mukaan onkin niihin liittyvä vakiintunut käytäntö.

Suurin osa kertomusten ratkaisuista on vakiintuneita hyviä käytäntöjä, mikä johtuu siitä, että olin haastattelussa erityisen kiinnostunut juuri hyvistä käytännöistä. Näiden käytäntöjen voidaan olettaa kehittyneen koko toiminnan perusteita reflektioivan yhteiskehittelyn pohjalta, koska ne ratkaisevat lukuisia ongelmia ja tukevat toiminnan hallintaa kokonaisvaltaisesti. Laajamittaisesta kehittämistoiminnasta puhutaan yhteiskehittelynä (Wehner, Clases & Bachmann 2000), kolmannessa tilassa tapahtuvana toimintana (Gutierrez, Baquedano-López ja Tejeda 1999) tai ekspansiivisena oppimisena (Engeström 1998) (ks. luku 5.2.1). Kehittämistoimintaan osallistuu yleensä koko toiminnassa mukana oleva yhteisö. (Teräs 2004.) Haastattelemani kouluttajat kehittävät monikulttuurista toimintaa yhteistyössä kollegojensa kanssa. Opiskelijoiden palaute vaikuttaa käytäntöjen kehittämiseen merkittävästi. Opiskelijoiden näkökulma otetaan huomioon yksittäisissä koulutuksissa myös panostamalla ryhmään tutustumiseen ja muokkaamalla käytäntöjä joustavasti ryhmän mukaan.

Monikulttuurisen opetuksen hallintaa tukevat käsitykset ja käytännöt ovat usein kehittyneet hyvin pitkän ajan kuluessa ja monenlaisten monikulttuuristen kokemusten yhteisvaikutuksesta. Kriittisiä tilanteita ovat auttaneet ymmärtämään ja hallitsemaan etenkin kokemukset vieraista kulttuureista ja ulkomailla asumisesta, keskustelu kollegojen ja muiden samanlaisia tilanteita kokeneiden kanssa, alan tutkimuksen seuraaminen, monikulttuurisuutta käsitteleviin koulutuksiin osallistuminen sekä erilaisten toimintatapojen kokeilu. Pohjana monikulttuurisen kompetenssin kehittämiselle kouluttajat näkevät kiinnostuksen erilaisuutta ja erilaisia kulttuureja kohtaan. Näkemykset monikulttuurisen toiminnan hallinnan kehittämiseen vaikuttaneista tekijöistä vastaavat

Katri Jokikokon (2002) tutkimustuloksia. Hänen tutkimukseensa osallistuneiden opettajien kulttuurienväliseen oppimiseen olivat vaikuttaneet merkittävät roolimallit, omat kansainväliset kokemukset ja toiseuden kokemukset, arjen tilanteet ja kohtaamiset sekä into ja sitoutuminen työhön. (Jokikokko 2002: 140, 2005b.) Tulokset vastaavat myös Lonnerin (2004) näkemystä, jonka mukaan kulttuurienvälinen kompetenssi voi kehittyä vieraiden kulttuurien kohtaamiskokemusten, kulttuuritietouden opiskelun ja kulttuurienvälisen valmennuksen avulla. (Lonner & Hayes 2004: 107.)

Monikulttuurisen opetuksen hallinnan kehittymistä voidaan siis selittää samanaikaisesti useilla teoreettisilla malleilla. Kokeneet kouluttajat kuvasivat monikulttuurisen toiminnan hallinnan kehittymistä kokemusten myötä kasvaneena varmuutena ja kokemusten reflektoinnin seurauksena tapahtuvana tiedostamisena. Kouluttajien kertomusten kriittisten tilanteiden ratkaisujen perusteella monikulttuurisen toiminnan hallintaa toteutetaan reagoimalla rasistisiin ja siirtolaisuusstressistä johtuviin tilanteisiin tilannekohtaisesti sekä kehittämällä yhteiskehittelyn avulla laajoja koko toiminnan hallintaa tukevia käytäntöjä. Tulosten perusteella monikulttuurisen opetuksen hallinta näyttää vakiintuvan vähitellen kokemusten kertymisen ja käytäntöjen kehittelyn myötä. Kaikki haastatellut kokeneet kouluttajat korostivat kuitenkin monikulttuurisen toiminnan vaativan jatkuvaa oppimista ja toiminnan kehittämistä.

12 Pohdinta

12.1 Luotettavuustarkastelu

Henkilökohtaisia kertomuksia ei voida tarkastella tarkkoina tallenteina siitä, mitä todella tapahtui, eikä todellisuuden peilinä. Tutkimusraportissa esitetty kuva todellisuudesta on kulkenut lukuisten suodattimien läpi ennen päätymistään raportissa esittämään muotoon. Kertomusten tutkimus sisältää paljon tulkintaa.

Ensinnäkin itse kertomus sisältää tulkintaa. Eri ihmiset kokevat saman tilanteen usein eri tavoin ja kiinnittävät tilanteessa huomiota eri asioihin. (Riessman 2002: 221–224.) Haastateltavat kuvasivat ja tulkitsivat opetuksen kriittisiä tilanteita omasta näkökulmastaan. Muiden tilanteeseen osallistuneiden tulkinnat saattaisivat olla erilaisia.

Aineiston kertomukset tuleekin nähdä haastateltujen henkilökohtaisten ja subjektiivisten kokemusten kuvauksina. Narratiivisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa objektiivista tai yleistettävää tietoa, vaan paikallista ja henkilökohtaista, kokemuksellista tietoa (Heikkinen 2001: 116). Riessmanin (2002) mukaan samasta kokemuksesta voidaan myös kertoa monin eri tavoin erilaisissa tilanteissa ja erilaisille kuulijoille. Myös kertojan verbaaliset taidot vaikuttavat kertomukseen. (Riessman 2002: 221–224.) Haastatteluissa voidaan aina kuulla vain versioita tapahtuneesta ja näihin versioihin haastattelijalla ja vuorovaikutuksella on vaikutuksensa (Hyvärinen ja Löyttyniemi 2005: 204). Keräsin kaikki kertomukset haastateltavien työpaikoilla, mikä varmasti vaikuttaa siihen, miten he ovat tarinansa kertoneet. He esiintyvät haastatteluissa asiantuntijan roolissa. Kuulijana oli nuori tutkija, joten he kertovat tarinaansa toiselle akateemisesti koulutetulle henkilölle. Kaikki haastateltavat ovat kouluttajia, joten he ovat tottuneita kertojia ja heidän verbaaliset kykynsä ovat erittäin hyvät. Lisäksi kertomus saattaa Glickin, Buberin, Millerin, Dotyn ja Sutcliffen (1990) mukaan vääristyä muistivirheiden vuoksi. Kertoja saattaa valikoiden välttää tiettyjä tärkeitä tapahtumia tai keskittyä trendeihin, jotka eivät itse asiassa ole merkittäviä, mutta haastatteluhetkellä jostakin syystä hänen mielessään. Jos liian monia erittäin tärkeitä tapahtumia jää kertomatta, tutkimustulokset antavat ilmiöstä epätasällisen ja epärelevantin kuvan. Muistivirheitä voidaan pyrkiä välttämään a) suuntaamalla haastattelun eksplisiittisesti ”tärkeisiin” muutoksiin, jotka muistetaan luotettavammin, b) valitsemalla informanteja, joille haastatteluteemat olivat tärkeä osa omaa työtä ja c) rajoittamalla kysymykset viimeaikaisiin muutoksiin. (Glick ym. 1990: 301–303.) Tässä tutkimuksessa monikulttuurisen ryhmän hallinta on tärkeä osa haastateltavien työtä ja heitä pyydettiin muistelevaan siihen liittyviä merkittäviä kokemuksia. Muistelu ei kuitenkaan rajoittunut lähimenneisyyteen, koska se olisi rajoittanut liikaa tuloksia. Haastateltavat valitsivat valtavasta kokemusvarastostaan kerrottavaksi juuri tällä hetkellä merkittäviltä tuntuvat tilanteet. Olisi ollut kiinnostavaa kerätä kouluttajien kertomuksia useina eri ajankohtina, jolloin kokonaiskuva olisi varmasti monipuolistunut.

Toiseksi kertomusten tallentamismuoto vaikuttaa siihen, mitä kertomistilanteesta saadaan talteen. Aineiston keruuta voidaan verrata valokuvaukseen. Valokuvaajan tavoin tutkija saa tarkastelemastaan ilmiöstä tietynlaisen kuvan riippuen siitä minkälaiset tallennusvälineet, kuvakulman ja tallenteen purkamistavan hän valitsee. (Riessman 2002: 224–226.) Haastattelin kouluttajia kertomuksellisin menetelmin. Olen arvioinut haastattelujen

toteutusta luvussa 8.2. Tallensin haastattelut äänittävällä nauhurilla c-kasetille ja purin ne sana sanalta, kirjoittamatta kuitenkaan auki non-verbaalia viestintää, kuten taukoja ja äänenpainoa. Aineistossa keskeisenä kiinnostuksen kohteena on sisältö, ei puhetapa, ja siten tällainen aineistonkeruutapa sopii tutkimukseni tarkoituksiin hyvin. Transkripti vastaa mielestäni hyvin alkuperäisiä kertomuksia.

Kolmanneksi tulkintaa tapahtuu aineiston analyysissä. Aineiston analyysin luotettavuutta lisää tulkintojen tarkastaminen haastateltavilla. (Riessman 2002: 226–229.) Toimitin tutkimuksen haastateltaville luettavaksi ennen oikolukua ja muokkasin muutamaa tekemääni tulkintaa haastateltavilta saamieni kommenttien pohjalta. Tutkijan näkemyksen lisäksi myös teoreettiset ja metodologiset valinnat vaikuttavat tulkintaan. Analysoija luo alkuperäisistä kertomuksista oman metakertomuksensa, järjestämällä aineiston tietyllä tavalla ja vetämällä kertomusten merkityksestä omat johtopäätöksensä (Riessman 2002: 226–229). Lähestyin monikulttuurista opetusta soveltavasta näkökulmasta. Halusin saada selville minkälaisia ratkaisuja kouluttajat ovat kehittäneet monikulttuurisen opetuksen hallintaan. Aluksi ajattelin hyödyntää aineiston analyysissä fenomenografista menetelmää, mutta tutustuttuani narratiivisiin menetelmiin, oivalsin saavani niiden avulla kiinnostavampaa tietoa kuin pelkkiä käsityksiä tarkastelevan fenomenografian avulla. Olin kiinnostunut käsitysten lisäksi myös käytännön kokemuksista, joita kertomukset välittävät. Tulokset olisivat olleet hyvin erilaiset, mikäli olisin analysoinut aineiston fenomenografisesti. Tulosten esittelystä olisivat puuttuneet käytännön esimerkit ja elämyksellisyys. Käsityksiin keskittyminen olisi tehnyt tuloksista selkeämmät, mutta myös abstraktimmat, jolloin käytännön toimijat voisivat hyötyä niistä vähemmän. Yksi narratiivisen tutkimuksen luotettavuuskriteereistä on todentuntuisuus (Bruner 1991). Pyysin tutkimuksen tuloksista kommentteja haastateltavien lisäksi myös muutamilta alan tutkijoilta ja kouluttajilta. Kouluttajien mielestä tuloksissa esitellyt kertomukset kuvaavat monikulttuurisen opetustoiminnan käytännön todellisuutta havainnollisesti ja osuvasti, eli todentuntuisuuden kriteeri täyttyy.

Tarkastelin monikulttuurisen toiminnan hallintaa kolmesta näkökulmasta: toiminnan häiriöt, hallinta ja hallinnan kehittyminen. Kolme näkökulmaa on pro gradussa melko paljon. Olisin voinut keskittyä yhteen näkökulmaan, jolloin tutkimuksesta olisi tullut tiiviimpi ja selkeämpi kokonaisuus. Alkuperäinen tavoitteeni oli tarkastella toiminnan hallinnan kehittymistä. Prosessinäkökulman sijaan haastatteluissa korostuivat kuitenkin

itse häiriöt ja niiden hallintaan kehitetyt ratkaisut, joten päätin tarkastella myös niitä. Kolme näkökulmaa ovat tutkimuksen puute ja vahvuus. Toisaalta ne tekevät kokonaisuuden hahmottamisesta haastavampaa, mutta samalla tarkastelun kohteena on kokonainen kertomus, eikä siitä redusoitu osa. Holistisuus on yksi narratiivisen tutkimuksen peruseräkkeistä (Bruner 1991: 8). Tulosten esittämistapa on aineistolähtöinen: tulokset on luokiteltu kertomusten tyyppillisimpien ratkaisuteemojen mukaan. Tulokset olisi voinut esittää myös teorialähtöisesti luokittelemalla tulosluvut esimerkiksi häiriötyyppien mukaan. Aineistolähtöinen esittämistapa tekee kuitenkin paremmin oikeutta haastateltavien näkemyksille.

Kokeilin haastattelemani kouluttajien kertomusten analyysissä eri tieteenalojen (psykologian, sosiaalipsykologian, antropologian, kulttuurienvälisen viestinnän ja kasvatustieteen) mallien ja teorioiden toimivuutta ja selitysvoimaa. Pyrin teoreettisissa valinnoissani huomioimaan ja tuomaan esiin eri alojen monikulttuurisuustutkimusta kohtaan esitetyn kritiikin, hylkäämättä kuitenkaan sen perusteella mitään aineistoni analyysissä hyödyllistä teoriaperinnettä. Muun muassa antropologian piirissä on kritisoitu kulttuurienvälisen viestinnän tutkimusta teknisyydestä ja ilmiöiden yksinkertaistamisesta. Kulttuurienvälisen viestinnän tutkimus tarjoaa kuitenkin hyödyllisen teoreettisen viitekehyksen aineistossani esiin tuotujen kulttuurierojen tarkasteluun. Erilaisten teoriaperinteiden yhdistäminen sopii tutkimukseni pragmatistiseen otteeseen.

Laaja teoriatausta teki kuitenkin ydinkäsitteiden valinnasta haasteellista. Termeihin "monikulttuurinen", "opetuksen hallinta" ja "häiriö" päätyminen oli pitkän harkintaprosessin tulos. Monikulttuurisuus-termin valintaa on perusteltu luvussa 3. Hallinta-termin valinta tuo esiin, että tutkimuksessa ovat keskiössä kouluttajan osaamisen sijaan toiminnan onnistumista tukevat käytännöt. Häiriö-termi taas tulee kehittävästä työntutkimuksesta. Se tuo tutkimukseen ongelmakeskeisen otteen, jonka perusteista en ole vielä täysin vakuuttunut. Osa kertomusten kriittisistä tilanteista ei ole kouluttajien mukaan aiheuttanut opetukseen erityisiä ongelmia, vaan ne kerrottiin ennemminkin esimerkkeinä tilanteista, joissa kouluttajan erityinen monikulttuurinen asiantuntemus on tarpeen. Siten termi "häiriö" saattaa korostaa liikaakin opetuksen ongelmallisuutta. Häiriöiden sijaan olisi ollut parempi puhua monikulttuurisen opetuksen erityispiirteistä.

Tutkimuksen haastateltavien joukko ei ollut suuri, ja siten tulosten pohjalta ei voida tehdä laajoja yleistyksiä. Haastateltavia on vähän, koska suunnittelin ensin tekeväni etnografista tutkimusta, jossa jokaiseen tarkasteltavaan koulutustoimintaan perehdytään hyvin syvällisesti. Kävi kuitenkin ilmi, ettei se onnistunut ensimmäisten haastateltavien kiireiden vuoksi. Vaikka haastateltavia on vain kuusi, heidän koulutusta koskevien kertomustensa määrä on kuitenkin suuri ja siten aineistoa voidaan pitää riittävänä.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös monikulttuurisen tutkimuksen luotettavuuskriteerien näkökulmasta. Suomalaista monikulttuurisuustutkimusta ja -keskustelua kritisoidaan siitä, että keskustelijoina ovat usein suomalaiset, jotka keskustelevat maassamme asuvista muista etnisistä ryhmistä ja näiden tuomista haasteista. Näkökulmassa korostuu "me" ja "muut" asetelma. Olisi tärkeää, että monikulttuurista Suomea rakennettaisiin kaikkien etnisten ryhmien välisessä yhteistyössä, ei vain suomalaisten voimin. (Wahlbeck 2003.) Kyseinen kritiikki sopii hyvin tähän tutkimukseen, jonka tekijä on suomalainen ja jonka tarkastelukohteena ovat suomalaisten kertomukset monietnisten ryhmien kanssa toimimisesta. Olisi ollut hyvä haastatella suoraan myös monikulttuuristen ryhmien erilaista kulttuuritaustaa edustavia opiskelijoita. Päädyin kuitenkin kouluttajälähtöiseen näkökulmaan, koska olen kiinnostunut poikkileikkausnäkemysten sijaan monikulttuurisuuden hallinnan kehittymisestä. Vain koulutuksen järjestäjillä on historiallinen näkemys organisaationsa monikulttuurisen toiminnan hallinnan kehittymisestä. Ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden ja korkeakoulutettujen maahanmuuttajien koulutuskokemuksia on myös tutkittu melko paljon, joten suomalaisten kouluttajien käsityksiä ja kokemuksia oli mahdollista verrata monikulttuurisen ryhmän opiskelijoiden käsityksiin ja kokemuksiin. Tulosten tarkastelussa on silti hyvä pitää mielessä tutkimuksen suomalaiskeskeinen näkökulma.

12.2 Johtopäätökset

Tutkimuksen päätarkoitus oli tuottaa tietoa monikulttuurisen akateemisen opetuksen hallinnasta. Aineistona toimivat kokeneiden kouluttajien narratiiviset haastattelut. Kouluttajien kertomuksista tarkasteltiin opetuksen häiriöitä, hallintaa ja hallinnan

kehittymistä. Akateemisen monikulttuurisen opetuksen hallinta näyttäytyi tutkimuksessa haastavana, mutta samalla erittäin antoisana toimintana.

Tutkituissa kertomuksissa monikulttuurista opetusta monimutkaistivat kulttuurierot, kieliongelmat, rasistinen syrjintä ja ennakkoluulot sekä siirtolaisuuden aiheuttama stressi. Tämän tutkimuksen antama kuva monikulttuurisen opetuksen häiriöistä ei ole kattava, mutta tulokset tarjoavat mielenkiintoisia esimerkkejä mahdollisista häiriöistä. Tulokset vahvistavat muiden tutkimusten tuloksia opetuksessa ilmenevistä kulttuurieroista. Kulttuurikolareita aiheuttavat suomalaisen opetuksen tasa-arvoisuus, opiskelijakeskeisyys, olemattomat sukupuoliroolierot, vähäinen kilpailu, hyvin avointen oppimistehtävien käyttö ja täsmällisyys. Opetuksessa ilmenevien kulttuurierojen kirjo on Suomessa opiskelevien ulkomaalaisten opiskelijoiden kokemuksista tarkastelevien tutkimusten (mm. Kinnunen 2003) perusteella kuitenkin vielä huomattavasti laajempi, kuin mitä tässä tutkimuksessa tuli esiin. Suomalaisesta opetuksesta ei vallitse monikulttuurisen opiskelijajoukon keskuudessa mitään yksimielistä näkemystä, vaan lähes kaikki suomalaisen opetuksen erityispiirteet ovat saaneet tutkimuksissa sekä positiivista että negatiivista palautetta. Kulttuurieroja käsittelevissä kertomuksissa itse eroja kiinnostavampia ovatkin niistä johtuvien häiriöiden ehkäisemiseen kehitetyt käytännöt.

Korkeakoulutuksessa ilmenevän rasismien ja ennakkoluulojen suhteen tulokset täydentävät kiinnostavasti aikaisempien tutkimusten tuloksia. Usein rasismia koskevissa tutkimuksissa on keskitytty suomalaisten ulkomaalaisiin kohdistamaan rasismiin, mutta tässä tutkimuksessa tuotiin ongelmana esiin myös ulkomaalaisten opiskelijoiden välinen rasismi. Kertomuksissa esiin tuodut opetuksen kielelliset haasteet koskivat opiskelijoiden kielitaitoa, kielellistä syrjintää ja monikielisiä tilanteita, kun aikaisemmissa monikulttuurista korkeakouluopetusta tarkastelevissa tutkimuksissa on korostunut etenkin opettajien puutteellinen kielitaito. Siirtolaisuudesta johtuva stressi näkyi opetuksessa ahdistuneisuutena ja ongelmakäyttäytymisenä, mikä vastaa aikaisempien tutkimusten ja selvitysten tuloksia.

Monikulttuurisen opetuksen hallinnan hyvinä käytäntöinä kouluttajat korostivat joustavuutta, yhteisöllisyyttä, tehostettua ohjausta, syrjintään ja ennakkoluuloihin puuttumista sekä kouluttajan ominaisuuksia, kuten kärsivällisyyttä ja huumorintajua. Nämä tekijät nähdään tärkeinä myös suomalaisten ryhmien opetuksessa. Monikulttuuristen

ryhmien opetuksessa niiden merkitys kuitenkin korostuu: opetuksen tavoitteiden saavuttaminen vaikeutuu olennaisesti, jos hyvistä käytännöistä tingitään. Hyvät käytännöt eivät kuitenkaan tee monikulttuurisesta opetuksesta häiriötöntä. Tulosten perusteella monikulttuurisen opetuksen hallinta vaatii jatkuvaa kehittymistä ja oppimista.

Haastateltujen kouluttajien monikulttuurisen opetuksen hallinta on kehittynyt vähitellen, monien tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Pohjana monikulttuurisen osaamisensa kehittymiselle kouluttajat näkevät kiinnostuksen erilaisuutta ja erilaisia kulttuureja kohtaan. Haastateltujen kouluttajien monikulttuurista ammattitaitoa ovat vahvistaneet erilaiset kulttuurienväliset kokemukset, niiden pohdinta kollegojen kanssa, alan tutkimuksen seuraaminen ja erilaisten toimintatapojen rohkea kokeilu. Monikulttuurisen opetuksen hallintaa toteutetaan kehittämällä yhteistyössä laajoja koko toiminnan hallintaa tukevia käytäntöjä sekä reagoimalla yllättäviin ongelmatilanteisiin intuitiivisesti tai pohtien niitä yhdessä kollegojen kanssa. Monikulttuurisen opetuksen hallinta näyttää vakiintuvan vähitellen kokemusten kertymisen ja käytäntöjen kehittelyn myötä, mutta yllättäviä tilanteita tulee vastaan siitä huolimatta.

Halusin selvittää tutkimuksessa myös kokeneiden kouluttajien ratkaisuja monikulttuurisen koulutuksen ristiriitaisiin ongelmiin. Ristiriitoja toimintaan tuovat jännite joustavuuden ja jämäkkyuden välillä sekä suomalaisten, universaalien ja kulttuurispesifien käytäntöjen välillä. Jännitteitä oli ratkaistu yhdistämällä erilaisia käytäntöjä koulutuksen tavoitteiden ja reunaehtojen puitteissa. Yhteisiä periaatteita ja sääntöjä tarvitaan tukemaan ihmisten kanssakäymisen sekä opetuksen ja opiskelun sujumista. Joustaminen kulttuuristen ja yksilöllisten lähtökohtien mukaan taas on tarpeen, jotta kaikilla moninaisen opiskelijaryhmän jäsenillä olisi samanlaiset mahdollisuudet saavuttaa koulutuksen tavoitteet. Jännitteiden ratkaisuun ei ole yksinkertaisia sääntöjä, vaan riippuu koulutuksesta, ryhmästä ja tilanteesta minkälaiset ratkaisut soveltuvat parhaiten.

Haastateltujen kouluttajien normatiiviset käsitykset monikulttuurisesta akateemisesta opetuksesta vastaavat suomalaisen kasvatustieteen piirissä vallitsevaa käsitystä normatiivisesta monikulttuurisuudesta (ks. luku 3.3). Kouluttajat kokevat tärkeänä huomioida opiskelijoiden kielelliset ja kulttuuriset lähtökohdat koulutuksen suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa ja oppimateriaaleissa. He edistävät toiminnallaan kulttuurista moniarvoisuutta ja tasa-arvoisia osallistumismahdollisuuksia tukemalla jokaista hänen

tarpeidensa mukaan. Haastatellut pyrkivät myös vähentämään rasismia ja ennakkoluuloja sekä vahvistamaan opiskelijoiden kulttuurienvälistä kompetenssia.

Tarkastelin tutkimuksessa kahta hyvin erilaista koulutusmuotoa edustavien haastateltavien kertomuksia. Kouluttajien monikulttuurista opetusta koskevat näkemykset ja kokemukset olivat kuitenkin hyvin samankaltaisia. Tutkimus osoittaa, että monikulttuuristen akateemisten ryhmien koulutuksessa on yleisiä koulutusmuodosta riippumattomia piirteitä. Haastatteluissa tuli esiin kuitenkin myös koulutusmuotojen välisiä eroja. Täydennyskoulutuskeskusten työvoimapoliittisissa maahanmuuttajakoulutuksissa merkittävä hallinnan alue oli opiskelijoiden sosioekonomisen statuksen laskuun liittyvän ahdistuksen käsittely. Maisteriohjelmien opiskelijoille työllistymisen haasteet eivät usein ole vielä yhtä ajankohtaisia.

Tutkimuksen tulosten käytännöllinen merkitys tulee esiin monikulttuurisen korkeakoulutuksen nykytilan ja tulevaisuuden näkymien tarkastelun kautta. Monikulttuurisen opetuksen toteuttaminen on todettu useissa tutkimuksissa haasteelliseksi, muun muassa kouluttajien puutteellisesta osaamisesta johtuen (mm. Aalto 2003: 35–38; Kainu 2005; Talib 1999; Miettinen 2001). Aallon mukaan (2003: 38) opettajia on myös vaikeaa motivoida tavallista vaativampaan ja työllistävämpään monikulttuuriseen opetukseen. Samalla korkeakoulujen monikulttuurisuutta pyritään kuitenkin jatkuvasti edistämään. Opetusministeriön korkeakoulutuksen kansainvälisen toiminnan strategiassa esitetään kansainvälistymisen tavoitetilä vuonna 2010. Tavoitteena on lisätä ulkomaalaisten ja maahanmuuttajien määrää yliopistoissa ja kehittää yliopistojen monikulttuurisuusosaaminen huipputasolle niin tietojen, taitojen kuin asenteidenkin osalta (Korkeakoulutuksen kansainvälisen toiminnan strategia 2001). Tämän tutkimuksen tulokset tarjoavat käytännöllisiä apuvälineitä monikulttuurisen korkeakoulutuksen kehittämiseen. Kouluttajien kokemien kriittisten tilanteiden ja niiden ratkaisujen analyysi tuo esiin sekä monikulttuurisen opetuksen hyviä käytäntöjä että ratkaisemattomia haasteita. Niitä voidaan hyödyntää materiaalina opetuksen kehittämistoiminnassa ja kouluttajien koulutuksessa. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää käytännön monikulttuurisessa toiminnassa myös yleisemmin. Tuloksia voidaan soveltaa erilaisten monikulttuuristen, ryhmänvetäjän johdolla tiettyyn tavoitteeseen pyrkivien työttömien ja muiden ryhmien toiminnan kehittämisessä.

Tulokset osoittavat, että monikulttuurisen opetuksen hallinta kehittyy kokemuksellisen oppimisen sekä yhteisen ongelmanratkaisun ja kehittämistoiminnan myötä. Kokemuksellista oppimista voidaan tukea tarjoamalla kouluttajille koulutusta, joka helpottaa jäsentämää ja käsitteellistämää kokemuksia. Monikulttuurista opetusta kehittävässä oppilaitoksessa on myös tärkeää varata aikaa ja tilaa kouluttajien yhteisölliselle oppimiselle. Yhteisöllistä oppimista tukevat muun muassa säännöllisesti kokoontuvat työryhmät sekä mentorointijärjestelyt.

Tutkimuksen teoreettisena merkityksenä voidaan pitää uudenlaisen tutkimusmenetelmän soveltamista monikulttuurisen opetuksen tutkimukseen. Narratiivinen kriittisiä tilanteita ja niiden ratkaisuksi kehitettyjä käytäntöjä tarkasteleva tutkimuksellinen lähestymistapa sopii hyvin soveltavaan monikulttuurisuustutkimukseen. Tutkimuksissa päädytään mielestäni vielä liian usein hyvin korkealle abstrahoituihin kulttuurienvälisen kompetenssin ulottuvuuksien kuvauksiin, joista ei ole käytännön toimijoille juuri hyötyä. Haastatteluissa käytännön toimijat toistavat helposti suomalaisen monikulttuurisen ideologian perusdiskurssia, jolla ei ole välttämättä mitään tekemistä heidän todellisten toimintakäytäntöjensä kanssa. Kriittisten tilanteiden ja niiden ratkaisujen kuvauksen kautta voidaan päästä konkreettisesti kiinni monikulttuurisen toiminnan todellisuuteen. Kulttuurintutkijoina velvollisuutenamme ei ole kätkeä ongelmia eikä tarjota niiden sijaan täysin ruusuista kuvastoa, vaan auttaa toimimaan rakentavasti vallitsevissa tilanteissa (Hannerz 2003: 231). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt muutaman käytännön tapauksen analyysin avulla hahmottamaan monikulttuurisen akateemisen opetuksen todellisuutta ja hyviä käytäntöjä. Tutkimuksessa sovellettua käytännönläheistä lähestymistapaa voitaisiin hyödyntää monikulttuurisuustutkimuksessa enemmänkin. Narratiiviset menetelmät sopisivat hyvin myös monikulttuurisen ryhmän kokemuksia tarkastelevaan tutkimukseen. Monikulttuurisessa haastateltavien joukossa tieteellinen argumentoiva puhetapa ei ole välttämättä tuttu kaikille. Sen sijaan kertominen on universaali tapa välittää kokemuksia.

Tutkimuksen teon aikana mieleeni tuli useita jatkotutkimusideoita. Olisi kiinnostavaa kerätä laajempi aineisto monikulttuurisen akateemisen opetuksen hallinnan kertomuksia erilaisilta aloilta ja oppilaitoksista. Olisi myös mielenkiintoista tutkia kokeneiden kouluttajien kertomusten rinnalla aloittelevien kouluttajien kertomuksia. Kriittisiä tilanteita voitaisiin kerätä retrospektiivisen haastattelun sijaan myös pyytämällä kouluttajia kirjoittamaan päiväkirjaa. Hyödyntämälläni menetelmällä olisi mahdollista tutkia

koulutustoiminnan lisäksi myös muiden sektorien monikulttuurisen toiminnan häiriöitä ja hallintaa. Kattavamman aineiston avulla aiheesta voitaisiin alkaa kehittää teoriaa.

Monikulttuurisen opetuksen historia on Suomessa vielä melko lyhyt ja toiminnan organisoimisen käytännöt eivät ole vakiintuneita. Tällä tutkimuksella pyrittiin osaltaan vaikuttamaan kehitettyjen hyvien käytäntöjen leviämiseen. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että monikulttuuriseen opetukseen liittyy kysymyksiä, joihin ei ole vielä löydetty toimivaa ratkaisua ja toiminnan hallinta vaatii jatkuvaa oppimista ja kehittämistä. Paljon hyviä käytäntöjä on kuitenkin jo kehitetty ja niitä olisi tärkeää levittää monikulttuuristumisen saralla vähemmän kokemusta hankkineisiin koulutusorganisaatioihin.

Lähteet

- Aalto, Pirjo. 2003. Ulkomaalaiset tutkinto-opiskelijat Suomen korkeakouluissa. Korkeakoulujen politiikat ja käytännöt. CIMO Occasional paper 2a/2003. Helsinki.
- Ally, Kulsoom. 2002. Making a new life: a study of foreign degree students in the University of Helsinki. Helsingin yliopiston ylioppilaskunta. Helsinki.
- Alitolppa-Niitamo, Anne. 2004. Somali youth in the context of schooling in metropolitan Helsinki: a framework for assessing variability in educational performance. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 30 (1), 81 – 106.
- Allport, Gordon. 1954. The nature of Prejudice. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bennett, Milton. J. 1998. Intercultural Communication: A Current Perspective. Teoksessa Bennett, M. J. (toim.) Basic concepts of Intercultural Communication. Selected Readings. Yarmouth (CA): Intercultural Press.
- Brown, Rupert. 1995. Prejudice: It's Social Psychology. Blackwell Publishers.
- Bruner, Jerome. 1991. The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry* 18 (1), 1–21.
- Cappozza, Dora. 2003. Psicologia dei gruppi. Luentomuistiinpanot. Padovan yliopiston psykologian tiedekunta. (julkaisematon)
- Chen, Guo-Ming & Starosta, William J. 1998. Foundations for Intercultural Communication. Toronto ON: Allyn and Bacon.
- Czarniawska, Barbara. 2004. Narratives in social science research. London: Sage.
- Cole, Michael. 2003. Cultural Psychology. A Once and Future Discipline. (6th edt.) Harvard.
- Discover Finland. International Study Programmes. [viitattu 15.3.2006] Saatavilla [www -muodossa: http://finland.cimo.fi/studying/international_study_programmes.html](http://finland.cimo.fi/studying/international_study_programmes.html)
- Engeström, Yrjö. 1998. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Edita. 2.painos.
- Fludernik, Monika. 1996. Towards a 'natural' narratology. London: Routledge.
- Forsander, Annika. 2004. Maahanmuuton merkitys väestönkehityksen kannalta. Teoksessa Väestönkehitykseen vaikuttaminen – tulisiko syntyvyyttä ja maahanmuuttoa lisätä? Tulevaisuusselonteon raportti 3. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 31/2004.

- Forsander, Annika. 2002. Luottamuksen ehdot. Maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla. Väestöliitto, Väestöntutkimuslaitos. D 39/2002. Helsinki 2000.
- Forsander, Annika. 2001. Etnisten ryhmien kohtaaminen. Teoksessa Forsander, Ekholm & Hautaniemi (toim.) Monietnisyys, yhteiskunta ja työ. Helsinki: Palmenia kustannus.
- Forsander, Annika. 2000. Työvoiman tarve ja maahanmuuttopolitiikka. Teoksessa Trux Marja-Liisa (toim.) Aukeavat ovet – kulttuurien moninaisuus Suomen elinkeinoelämässä. Juva: WSOY.
- Garam, Irma. 2004. Ulkomaisille vaihto- ja tutkinto-opiskelijoille annettava suomen kielen opetus ja sen kehittämistarpeet. CIMO Publications 1/2004. Helsinki.
- Giddens, Anthony. 2001. Sociology. Cambridge: Polity Press.
- Glick, H. William; Huber, George. P; Miller, C. Chet; Doty, D. Harold & Sutcliffe, Kathleen. M. 1990. Studying Changes in Organizational Design and Effectiveness: Retrospective Event Histories and Periodic Assessments. Organization Science 1, 293–312.
- Gudygunst, William. B. & Ting-Toomey, Stella. 1988. Culture and interpersonal communication. Newbury Pk, CA: Sage.
- Gutiérrez, Kris; Baquedano-Lopez, Patricia; Alvarez, H., & Chiu, M. (1999). A cultural-historical approach to collaboration: Building a culture of collaboration through hybrid language practices. Theory into Practice, 38 (2), 87–93.
- Haapakorpi Arja. 2004. Kulttuurista rajankäyntiä - nuorten ja korkeakoulutettujen maahanmuuttajien koulutus- ja työmarkkinahistoria ja -orientaatio. Raportteja ja selvityksiä 43. Helsinki: Palmenia.
- Hall, Edward T. 1976. Beyond Culture. Garden City, N.Y: Anchor Press.
- Hannerz, Ulf. 2003. Kulttuurin määritelmien yhteentörmäys. Suom. Olli Löytty. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) Erilaisuus. Tampere: Vastapaino, 213–232.
- Hautaniemi, Petri. 2001. Etnisyys ja kulttuuri. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm & P. Hautaniemi (toim.) Monietnisyys, yhteiskunta ja työ. Helsinki: Palmenia kustannus.
- Heikkinen, Hannu. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 116–132.

- Hewstone, Miles. 1996. Contact and Categorization: Social Psychological Interventions to Change Intergroup Relations. Teoksessa C. N. Macrae & C. Stangor & M. Hewstone (toim.) *Stereotypes and Stereotyping*. New York: The Guilford Press
- Hofstede, Geert. 1991. *Cultures and Organisations. Software of the Mind*, London: McGraw-Hill.
- Huttunen, Laura. 2005. Etnisyys. Teoksessa Rastas, A; Huttunen, L & Löytty, O (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino.
- Huttunen, Laura; Löytty, Olli & Rastas, Anna. 2005. *Suomalainen monikulttuurisuus*. Teoksessa Rastas, A; Huttunen, L & Löytty, O (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, Matti & Löyttyniemi, Varpu. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Hämäläinen, Kari; Kangasharju, Aki; Pekkala, Sari & Sarvimäki, Matti. 2005. 1990-luvun maahanmuuttajien työllisyys, tuloverot ja tulonsiirrot. Työpoliittinen tutkimus (265/2005). Helsinki: Työministeriö.
- Jaakkola, Magdalena. 2005. Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin vuosina 1987–2003. Työvoimapolitiittinen tutkimus 286. Helsinki: Työministeriö.
- Jasinskaja-Lahti, Inga & Liebkind, Karmela. 2000. Syrjäntäkokemusten vaikutus maahanmuuttajiin. Teoksessa Liebkind, K. (toim.) *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jokikokko, Katri. 2005a. Opettajien kulttuurienvälisen oppimisen edellytyksiä. Esitys kasvatustieteen päivien työryhmässä monikulttuurisuus ja monikulttuurinen ohjaus 18.11.2005. Jyväskylä. (julkaisematon)
- Jokikokko, Katri. 2005b. Perspectives on intercultural competence. Teoksessa Räsänen, R & San, J (toim.) *Conditions for Intercultural Learning and Co-operation*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 23. Turku.
- Jokikokko, Katri. 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa Räsänen, R; Jokikokko, K; Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus – Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 55. Oulun yliopisto.

- Kaikkonen, Pauli. 2004. Vierauden keskellä - vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Kainu, Katariina. 2005. ”Välillä sitä on pappi ja psykologi”, Opettajien käsityksiä monikulttuurisesta opetuksesta ja siinä tarvittavasta osaamisesta. Kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Kealey, Daniel. 1996. The challenge of international personnel selection. Teoksessa D. Landis & R. S. Bhagat (toim.) Handbook of Intercultural Training. California: SAGE Publications.
- Kinnunen, Taina. 2003. "If I can find a good job after graduation, I may stay". Ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden integroituminen Suomeen. CIMO Occasional paper 2b / 2003. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus. Helsinki.
- Kirra, Kiira Maria. 1999: The Types of Problematic Phenomena Perceived by Finns in Their Communication with Non-Finns: A Study of Critical Incidents. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Koli, Annarita. 2005. Työtoiminnan häiriöt ja ristiriitaiset toiminnan logiikat ammatinopettajien työssä. Konsepti – toimintakonseptin uudistajien verkkolehti 2 (1).
- Koponen Heini. 2004. Monikulttuurisen koulun ominaispiirteitä. Teoksessa Loima, Jyrki (toim.) Theoria et praxis. Viikin normaalikoulun julkaisuja 1. Helsinki. [Viitattu 30.06.2006] Saatavissa: http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_monikult.html
- Korkeakoulutuksen kansainvälisen toiminnan strategia 2001. Opetusministeriön työryhmien muistioita 23:2001. Helsinki.
- Kärki, Johanna. 2005. If I had to pay I would require value for my money. A Study on Foreign Degree Students at the Universities of Helsinki, Tampere, Turku, Jyväskylä and Helsinki University of Technology. Ylioppilaskuntien selvitys. [Viitattu 30.06.2006] Saatavissa www-muodossa: <http://www.helsinki.fi/hyy/tiedotus/dok/Ulkkariselvitys.pdf>
- Labov, William. 1972. The Transformation of Experience in Narrative Syntax. Teoksessa Labov (toim.) Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Laesvirta, Marja. 1998. Exercises in Social Rhetoric – Problems and Possibilities in Implementing Internationalization in Higher Education Institutions.

- Teoksessa K. Häkkinen (toim.) Multicultural Education: Reflection on Theory and Practice. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Continuing Education Centre.
- Liebkind, Karmela (toim.). 1995. Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Lonner, W. J & Hayes, S. A. 2004. Understanding the cognitive and social aspects of intercultural competence. Teoksessa R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (toim.) Culture and Competence: Contexts of Life Success. American Psychological Association. Washington, DC.
- Matinheikki-Kokko, Kaija; Koivumäki, Kai ja Kuortti, Katja 2003. Maahanmuuttajien uraohjauksen kehittäminen. Työpoliittinen tutkimus 253. Helsinki: Työministeriö.
- Matinheikki-Kokko, Kaija. 1999. Monikulttuurinen koulutus - perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Hakapaino.
- Mezirow, Jack. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miettinen, Maarit. 2001. "Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä": pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Mishler, Elliot. G. 1986. Research interviewing. Context and narrative. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Murtonen, Mari. 2004. Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehittymisessä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Opetus 2000-sarja. Jyväskylä: PS-kustannus..
- Müller-Jacquier, Bernd. 1998. 'Linguistics Awareness of Cultures (LAC)', workshop held at the Intercultural Summer School, University of Jyväskylä, Finland, August 1998.
- Nissilä, Pia & Lairio, Marjatta. 2005 Multicultural counselling competencies – training implications for diversity-sensitive counselling. Teoksessa Launikari, Mika & Puukari, Sauli (toim.) Multicultural Guidance and Counselling -

- Theoretical Foundations and Best Practices in Europe. Towards a European Rainbow. CIMO. s. 203–215.
- Norros, Leena. (1996). System disturbances as springboards for development of operators' expertise. Teoksessa Engeström, Y. & Middleton, D. (toim.) *Cognition and Communication at Work*. Cambridge: University Press.
- Oberg, Kalervo. (1960). Culture shock: Adjustments to new cultural environments. *Practical Anthropology* 4, 177–182.
- Paananen, Seppo. 2003. Koulutus. Teoksessa K. Pohjanpää, S. Paananen ja M. Nieminen (toim.) *Maahanmuuttajien elinolot. Venäläisten, virolaisten, somaliaalaisten ja vietnamilaisten elämää Suomessa 2002. Elinolot 2003:1*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Pitkänen, Pirkko. 2005. Kulttuurien välinen työ itäsuomalaisissa yrityksissä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kulttuurien välinen työ*. Helsinki: Edita.
- Polkinghorne, Donald. E. 1995. Narrative Configuration in Qualitative Analysis. Teoksessa Hatch J. Amos & Wisniewski Richard (toim.) *Life History and Narrative*. s. 5–23. London: The Falmer Press.
- Pollari, Jorma. 1999. Kuinka maahanmuuttajien opettaja löytää kansainvälistyvän minänsä. Teoksessa Matinheikki-Kokko, K. (toim.) *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus.
- Puurula, Arja. 2004. Aikuiskasvattajan roolimuuotos kollektiivisissa ja individualistisissa kulttuureissa. Teoksessa Sallila, Pekka & Malinen, Anita (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Rastas, Anna. 2005. Rasismi: oppeja, asenteita, toimintaa ja seurauksia. Teoksessa Rastas, A; Huttunen, L & Löytty, O (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino.
- Raunio, M. 2002. Suomi globaalitalouden osaajien valintojen kentällä. Ulkomaalaisten huippuosaajien mielikuvat ja todellisuudet suomalaisessa työ- ja kaupunkiympäristössä. Tampereen yliopisto. Alueellisen kehittämisen tutkimusyksikkö, Sente-julkaisuja 15/2002. Tampere 2002.
- Redwood, R. 1999. Narrative and Narrative analysis. *Journal of Clinical Nursing*, 8(6), 674.
- Riessman, Catherine Kohler. 2002. Narrative Analysis. Teoksessa Huberman, M & Miles, M. B (toim.) *The Qualitative Researcher's Companion*. Sage Publications, Inc.

- Riessman, Catherine. Kohler. 2001. Analysis of personal narratives. Teoksessa J. Gubrium, & J. Holstein (toim.) Handbook of Interview Research. Newbury Park, CA: Sage.
- Runciman, Walter. 1966. Relative deprivation and social justice: a study of attitudes to social inequality in twentieth-century England. London: Routledge & Kegan Paul.
- Räsänen, Rauni; Jokikokko, Katri; Järvelä, Maria-Liisa & Lamminmäki-Kärkkäinen, Tanja (toim.) 2002. Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. E 55. Oulun yliopisto. Oulu University Press.
- Salo-Lee, Liisa & Winter-Tarvainen, Annette. 1995. Kriittiset tilanteet kulttuurien kohtaamisessa: Suomalaisten ja saksalaisten opiskelijoiden näkökulma. Teoksessa L. Salo-Lee (toim.) Kieli & kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa. Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 12.
- Schwartz, Shalom. H. 2003. Mapping and interpreting cultural differences around the world. Teoksessa H. Vinken, J. Soeters, & P. Ester (toim.) Comparing cultures, dimensions of culture in a comparative perspective. Leiden, The Netherlands: Brill.
- SEIS –projektin laatima esite yhdenvertaisuuslaista. [Viitattu 18.01.2006] Saatavissa [www-muodossa:](http://www.yhdenvertaisuus.fi/mp/db/file_library/x/IMG/11391/file/yvlakiesite.pdf)
http://www.yhdenvertaisuus.fi/mp/db/file_library/x/IMG/11391/file/yvlakiesite.pdf
- Sherif, Muzafer; Harvey, O. J; White, Jack; Hood William.R & Sherif, Carolyn.W. 1961. Intergroup Conflict and Cooperation: The Robbers Cave Experiment. Norman, University of Oklahoma.
- Sintonen, Teppo. 1999. Etninen identiteetti ja narratiivisuus. Kanadan suomalaiset miehet elämänsä kertojina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Kampus kirja.
- Sippola. Aulikki. 2005. Työyhteisöjen lisääntyvä monimuotoisuus – muutoksia henkilöstöjohtamiseen? Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kulttuurien välinen työ. Helsinki: Edita.
- Sue, Derald. Wing. & Sue David. 2003. Counseling the Culturally Diverse: Theory and Practice. New York: Wiley.
- Sue, Derald. Wing. 1997. Multicultural training. International Journal of Intercultural Relations 21 (2), 175–193.

- Tajfel, Henri. and Turner, John. C. 1986. The social identity theory of inter-group behavior. Teoksessa S. Worchel and L. W. Austin (toim.) *Psychology of Intergroup Relations*. Chigago: Nelson-Hall.
- Talib, Mirja. 2005. Teoksessa M. Talib, J. Löfström, M. Meri. *Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajille*. WSOY.
- Talib, Mirja. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsinki: Hakapaino.
- Taylor, Edward. W. 1994. Intercultural Competency: A Transformative Learning Process. *Adult Education Quarterly* 44, 154–174.
- Teräs, Marianne. 2004. Kulttuurilaboratorio maahanmuuttajakoulutuksessa. Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavan koulutuksen kehittäminen Helsingin sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksessa vuosina 2001–2004. Opetusviraston julkaisuja B 4:2004.
- Triandis, Harry. C. & Gelfand, Michele. J. 1998. Converging Measurement of Horizontal and Vertical Individualism and Collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology* 74 (1), 118–128.
- Triandis, Harry. C. & Bhawuk. Dharm. P. S. 1996. The Role of Culture Theory in the Study of Culture and Intercultural Training. Teoksessa Landis, Dan & Rabi, s. Bhagat (toim.) *Handbook of Intercultural Training*. California. SAGE Publications. Inc s. 17–35.
- Trompenaars, Fons. 1994. *Riding the waves of culture. Understanding cultural diversity in business*. London: The Economist Books Ltd.
- Työhallinnon työnvälitystilasto. Ulkomaalaiset. Vuositilasto 2004.
- Uusikylä, Petri; Tuominen, Anniina; Reuter, Niklas & Mäkinen, Anna-Kaisa. 2005. Kannattaako kotoutumiskoulutus – maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen arviointi. Helsinki. Työpoliittinen tutkimus 267. Helsinki: Työministeriö.
- Valjus, Sonja. 2006. Korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kotoutumista tukeva koulutus Suomessa. Suomen kesäyliopistot ry:n julkaisu 1/2006. Tampere.
- Virkkunen, Jaakko. 1994. Sosiaali- ja terveystoimen yhdistyminen uhkana ja mahdollisuutena: tutkimus muutosta koskevista ajatusmalleista. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto.

- Virkkunen, Jaakko; Engeström, Yrjö, Pihlaja, Juha & Helle, Merja. 1999.
Muutoslaboratorio – uusi tapa oppia ja kehittää työtä. Helsinki:
Työministeriö
- Walhbeck, Östen. 2003. Mångkulturalism i Finland - en kritisk litteraturöversikt.
Meddelanden från Ekonomisk-statsvetenskapliga fakulteten vid Åbo
Akademi. Ser. A:532. Åbo: Åbo Akademi.
- Ward, Colleen. 1996. Acculturation. Teoksessa Landis, Dan & Rabi, s. Bhagat (toim.)
Handbook of Intercultural Training. California. SAGE Publications. Inc s.
124–148.
- Ward, Colleen & Kennedy, Anthony. 1994. Acculturation strategies, psychological
adjustment, and sociocultural competence during cross-cultural transition.
International Journal of Intercultural Relations, 18 (3), 329–343.
- Wehner, Theo; Clases, Christoph & Bachmann, Reinhard. 2000. Co-operation at work: A
processoriented perspective on joint activity in inter-organizational relations.
Special Issue of Ergonomics, 43 (7), 983–997.
- Yhdenvertaisuuslaki 2004/21. [Viitattu 17.6.2006] Saatavissa [www -muodossa:](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040021)
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040021>
- Yhteistyössä kotoutumiskoulutusta toteuttamaan. 2005. Työ- ja opetushallinnon
maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen yhteistyötä ja vastuunjakoa
pohtineen työryhmän raportti. Työhallinnon julkaisu 351. Helsinki:
Työministeriö.

Liitteet

Liite 1: Haastattelurunko

Hei,

Huomisen haastattelun aiheena on siis monikulttuurinen kompetenssinne ja monikulttuurisuuden huomioivat käytännöt koulutuksenne toteutuksessa. Olen kiinnostunut teemoista erityisesti historiallisesta näkökulmasta, eli siitä, miten osaamisenne ja käytäntönne ovat kehittyneet monikulttuurisen toimintanne historian aikana. Tässä teille haastattelun teemat etukäteen, jotta voitte pohtia niitä jo ennen haastattelua. Pohtikaa myös, mitä teemoihin liittyvää materiaalia voisitte tuoda mukaan haastatteluun. Teemat ovat ohjeellisia ja voimme muokata niitä haastattelussa.

1. Monikulttuurinen kompetenssi

Mitä mielestäsi on monikulttuurinen kompetenssi?

Miten arvoit omaa monikulttuurista kompetenssiasi?

Minkä elämäkokemustesi koet erityisesti kehittäneen kompetenssiasi?

2. Kouluttajan monikulttuurinen kompetenssi

Milloin olet toteuttanut ensimmäisen kerran koulutusta monikulttuuriselle ryhmälle? Miten koet koulutuksen toteuttamiseen liittyvän monikulttuurisen kompetenssisi kehittyneen urasi aikana?

Minkälaisia monikulttuurisuuteen liittyviä haastavia/kriittisiä tilanteita olet kouluttajana kohdannut? Miten reagoit tilanteeseen? Johtiko tilanne toiminnan kehittämiseen?

3. Toiminnan kehittäminen

Oletteko kehittäneet tietoisesti omaa ja organisaationne monikulttuurista osaamista toimintanne historian aikana? Miten?

4. Opiskelijaryhmän monikulttuurisuuden huomioivat koulutuskäytännöt

Mihin olette kiinnittäneet erityistä huomiota, kun olette järjestäneet koulutusta monikulttuuriselle ryhmälle? Minkälaisia suomalaisista käytännöistä eroavia toimintakäytäntöjä monikulttuurisen opiskelijaryhmän kanssa on sovellettu? Mistä erilaisen käytännön soveltaminen sai alkunsa? Miten uusi käytäntö kehitettiin? Missä toimintanne historian vaiheessa käytäntö on otettu käyttöön?

